SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL
ADMINISTRAÇÃO REGIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

EL APRENDIZAJE

Y SUS MITOS

CENTRO DE IDIOMAS

Rua Dr. Vila Nova, 228 1° andar CEP 01222-903 São Paulo SP
Tel. (011)258 5388 Fax (011) 259 5246

A ABORDAGEM NATURAL

BACKGROUND

A abordagem natural é um método baseado na comunicação que reconhece que a aquisição de uma segunda língua é muito semelhante à aquisição da primeira língua do indivíduo. A abordagem natural facilita a aquisição de uma segunda língua de uma maneira natural. Steve Krashen faz distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua.

...aquisição é um processo subconsciente que é idêntico ao processo de aquisição da primeira língua em todas as maneiras importantes. Enquanto a aquisição está acontecendo, o indivíduo não está consciente do processo e geralmente não se conscientiza de seus resultados. A aprendizagem é um conhecimento ou um "saber a respeito" da língua (Krashen, 1985)

Steve Krashen e Tracy Terrel descrevem as principais características da abordagem natural.

Input compreensível: Os alunos adquirem uma língua quando ela é compreendida. Os alunos devem entender a intenção da mensagem e não necessariamente cada palavra que é dita. A linguagem se faz compreendida pelos alunos quando o professor utiliza visuais, mídia, linguagem corporal e gestos - qualquer recurso par levar o significado aos alunos.

Filtro afetivo baixo: Alunos adquirem uma língua quando estão engajados em uma atividade e seu nível de ansiedade está baixo. A sala de aula deve ter um ambiente confortável, seguro e de apoio onde osalunos se sintam livres para arriscarem usando uma segunda língua.

Comunicação significativa: Os alunos adquirem uma língua quando eles a utilizam para propósitos reais. A língua que eles utilizam deve ser relevante, significativa e autêntica. A função (fazer algo com a língua) é colocada acima da forma (estruturas gramaticais).

Terrel destaca a importância das atividades comunicativas autênticas em sala de aula.

Tais atividades permitem o desenvolvimento das habilidades comunicativas através de processos de aquisição naturais além de encorajar o tipo de conhecimento que resulta de exercícios de aprendizagem cognitiva...

Pesquisas apontam que a aquisição acontece sob certas condições. Numa situação comunicativa: (1) o foco da troca está na mensagem; (2) a pessoa que adquire deve entender a mensagem e (3) deve estar em uma situação de baixa ansiedade. (Terrel, 1983)

2 . COMPRENSIÓN ORAL

No basta escuchar con atención lo que está grabado en una cinta, video o cualquier otro material de audición para garantizar una buena comprensión. Lo más importante es seleccionar lo que se va a escuchar.

Eso pasa en nuestra vida diaria cuando seleccionamos, conscientemente o no, lo que nos interesa oír en una película, noticiario o en una simple conversación en nuestra lengua materna, desconsiderando lo que no nos interesa.

En el aprendizaje de otro idioma pasa lo mismo. Esta actividad pretende discutir la importancia de oír un texto con un objetivo predeterminado y derribar mitos que los aprendices tienen en relación a la comprensión oral.

Rua Dr. Vila Nova, 228 1° andar CEP 01222-903 São Paulo SP
Tel. (011)258 5388 Fax (011) 259 5246

2 . COMPRENSIÓN ORAL

a. ¿Qué planeta va a sufrir el choque del Cometa Shoe Maker?

b. ¿Cuántos núcleos tiene el cometa?

c. ¿A qué velocidad el cometa se dirige a Júpiter?

d. ¿Cuándo el cometa se chocará con Júpiter?

e. ¿Qué impacto tendrá al entrar en contacto con la superficie gaseosa del planeta?

f. ¿Desde qué país de la Tierra se podrá observar mejor el choque?

g. ¿Cuándo fue descubierto el Shoe Maker?

h. ¿Qué ocurriría si el cometa se impactara a la Tierra?

Rua Dr. Vila Nova, 228 1° andar CEP 01222-903 São Paulo SP
Tel. (011)258 5388 Fax (011) 259 5246

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL
ADMINISTRAÇÃO REGIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Cada aprendiz tiene su propia manera de aprender: su ritmo, organización personal, motivación, objetivos, sensaciones, etc.

Sin embargo, sus estrategias para aprender, a pesar de individuales e inherentes a su personalidad, pueden ser repetidas en el aprendizaje de diferentes contenidos. Así, estrategias utilizadas con éxito en el aprendizaje de historia, culinaria, computación o natación pueden tener el mismo éxito en la adquisición de una lengua extranjera.

La actividad que sigue tiene el objetivo de llevar al alumno a pensar sobre sus experiencias de aprendizaje, tomar conciencia de su modo de aprender y, si fuere posible, transferir, de inmediato, algunas estrategias que ya ha utilizado con éxito para el estudio de una lengua.

CENTRO DE IDIOMAS
Rua Dr. Vila Nova, 228 1° andar CEP 01222-903 São Paulo SP
Tel. (011)258 5388 Fax (011) 259 5246

1 . LECTURA

El buen lector lee ideas y no palabras. Debe comprender el texto en su totalidad, analizando no solamente las palabras, sino también las ilustraciones, gráficos, tablas, disposición del texto en la página, referencia bibliográfica, etc.

Además de discutir estos conceptos, esta actividad también tiene el objetivo de identificar algunas estrategias cognitivas como la deducción, inferencia, asociación y eliminación cuando se lee un texto.

A partir del uso de estas estrategias, el aprendiz se da cuenta de que, para comprender un texto, no hace falta conocer todo el vocabulario. Su conocimiento del mundo y conocimiento previo del idioma lo llevan a una comprensión satisfactoria del texto.

INTRODUCCIÓN

Este taller forma parte de una serie de conferencias organizadas por el "Grupo de Orientação de Estudos" (GOE) del Centro de Idiomas del SENAC, en el proyecto "A Caminho da Aprendizagem com Autonomia", con el objetivo de preparar al aprendiz de una lengua extranjera para ser más independiente.

A partir de encuentros para aconsejamiento individual a los estudiantes de lenguas extranjeras, el GOE aportó algunos "mitos"que son comunes entre los aprendices. Con actividades prácticas que trabajan las habilidades de lectura, comprensión oral y expresión oral, el Grupo ha logrado desmistificar las creencias que muchas veces comprometen el éxito del proceso de aprendizaje.

Rua Dr. Vila Nova, 228 1° andar CEP 01222-903 São Paulo SP
Tel. (011)258 5388 Fax (011) 259 5246

3 . COMUNICACIÓN ORAL

Uno de los mitos más comunes en el aprendizaje de una lengua extranjera es el que relaciona falta de comunicación a la falta de vocabulario. Muchas veces el aprendiz no se da cuenta de que es perfectamente posible comunicarse aun si se domina un repertorio limitado de palabras del idioma.

Esta actividad pretende derribar este concepto. A través de actividades que utilicen descripciones verbales (definiciones, paráfrasis) y lenguaje no verbal (mímica, gestos), los aprendices podrán aplicar algunas estrategias comunicativas. Así, descubrirán que, aun en su lengua materna, siempre utilizan estas estrategias cuando, por ejemplo, se les olvida una determinada palabra y la tienen que sustituir por otra(s).

22/01/07

Lan house

* atingir metas
* verificar configurações das máquinas
* colocar a venda.

* março
* cancelar contrato apartamento

* Compor uma música
* produzir a música

* estilo Pier
achar < ritmo / estilo / tipo / Tomar / melo

montar um computador < esquecer de comprar C.D produção mus

* voce precisa

21 oct 07 ⇒ Zeca e Van mencionam sobre dança do ventre(?)

PROCEDIMENTOS PARA PLANEJAR E INICIAR UM CURSO 03.05.94

01-Qual é o assunto do curso? Ou: Do que é o curso?
Inglês?Francês? Culinária? Administração? Computação?

02-Qual é o público? Ou: Para quem é o curso?
Crianças, adolescentes, Adultos? Homem, mulher? Profissionais?
Estudantes? Desempregados?

03-Qual é p conteúdo geral? Ou: Qual é o perfil?
Ex.: Inglês: gramática? Conversação? Vestibular? Acompanhamento escolar?

04-Qual é o conteúdo específico? Ou: Quais os pontos a serem abordados ao longo das aulas?
Ex.: Inglês-conversação: diálogos? jogos, teatro? será seguido o conteúdo de um livro?

05-Se for um livro, qual? Qual é o critério para se escolher um livro? Em que o livro, aquele livro, é melhor que os outrtos? Em que os outros são melhores que aquele?

06-Aspectos de mercado, ou aspectos financeiros, influenciam na decisão do conteúdo? Como? Por que?

07-O que é mais influente para que o curso se inicie: o financeiro ou o pedagógico? Ou: na escolha do conteúdo: qual pesa mais para que o curso se inicie?

08-Qual é a forma das aulas, Ou: quais materiais de apoio? Video? Projetor de slides? Apenas movimentação física dos alunos? Qual a(s) dinâmica(s) de grupo? Pares, grupos, individual, classe toda? Exposição, prática, repetição?

09-Qual o nome do curso?
Ex.: Inglês básico? Basic English? Inglês para iniciantes?

10-Qual a duração do curso? Haverá uma duração mínima, média ou máxima? Ou terá duração indefinida em que aluno interrompe quando sentir que domina o assunto?

11-Haverá divisão do curso em estágios ou fases? Se sim, cada fase terá uma divisão definida? Ou durará a tempo que for necessário para cada grupo? Se definida a duração, qual será? Quantos níveis e quantos estágios?

FONE: 228.1781

12-Se houver divisão, qual será o conteúdo e materiAL DE cada estágio?

13-Qual a lista completa de materiais do aluno?

ESPAÑOL, UNA NUEVA REALIDAD (Senac-SP / Enterprise Idiomas)
"Lengua y cultura, una pareja que se las trae."
María T. Celada

Es mi hombre

En cuanto le vi
yo me dije para mí: es mi hombre.
Sólo vivo por él
mientras quiera serme fiel ese hombre.
No puedo pasar una noche sin pensar en mi hombre
y le doy cuanto soy,
lo que tengo se lo doy a mi hombre.
Y así estoy,
es un macró,
un gigoló.
Pero no importa porque así le quiero yo.
Cualquier día por Pigalle
para mi mal
otra vez le perderé
luego, no sé
ni lo que va a ser de mí,
porque le quiero.
Sólo tengo corazón para *mon homme*,
si me pega me da igual,
es natural que me tenga siempre así
porque así le quiero.
Ya no tengo corazón.

(Fragmento de una canción española.)

Serenata para la tierra de uno

Porque me duele si me quedo,
pero me muero si me voy;
por todo y a pesar de todo,
mi amor, yo quiero vivir en vos.

Por tu decencia de vidala
y por tu escándalo de sol,
por tu verano con jazmines,
mi amor, yo quiero vivir en vos.

Porque el idioma de infancia
es un secreto entre los dos,
porque le diste reparo
al desarraigo de mi corazón.

Por tus antiguas rebeldías
y por la edad de tu dolor,
por tu esperanza interminable,
mi amor, yo quiero vivir en vos.

Para sembrarte de guitarras,
para cuidarte en cada flor
y odiar a los que te castigan,
mi amor, yo quiero vivir en vos.

Porque el idioma de infancia
es un secreto entre los dos,
porque le diste reparo
al desarraigo de mi corazón.

Porque me duele si me quedo,
pero me muero si me voy;
por todo y a pesar de todo,
mi amor, yo quiero vivir en vos.

Autora: María Elena Walsh

ESPAÑOL, UNA NUEVA REALIDAD (Senac-SP / Enterprise Idiomas)
"Lengua y cultura, una pareja que se las trae."
María T. Celada

Página/12
el país a diario

Buenos Aires, martes 24 de mayo de 1988 — Año 1 - Nº 293 - Precio de este ejemplar: ₳ 2,40 Recargo vía aérea: ₳ 0,30.

Luego de la firma de un acuerdo en el **Ministerio de Trabajo**, y de una marcha que concentró alrededor de 40 mil maestros, el congreso de **CTERA** convocado para hoy decidiría levantar la medida de fuerza Página/2/3

UN ARREGLO EN MARCHA

Detalles del acta

- ✔ 640 australes para abril
- ✔ 750 australes para mayo
- ✔ Paritarias docentes desde el primero de junio
- ✔ Se convertirá en ley el "Proyecto Auyero", de creación de un Fondo Permanente de Educación
- ✔ Se crea una comisión CTERA-Trabajo donde se discutirán los salarios caídos

TRABALENGUAS

Puede comenzarse con una obviedad: un diario, para funcionar, necesita teléfonos. Puede seguirse con otra obviedad: si ese diario está dispuesto a pagar la instalación de las líneas, y hay un decreto oficial que contempla a las empresas periodísticas, lo único que ese diario debe hacer es solicitar las líneas y aguardar una rápida instalación. Esto, sin embargo, resulta perfecto en la teoría. En plena mudanza a un edificio más amplio, Página/12 solicitó a ENTel la instalación de quince líneas de teléfono. Los funcionarios se deshicieron en sonrisas y atenciones. Si este diario abonaba el equivalente a dos mil dólares por línea, éstas serían instaladas, y podríamos mudarnos al nuevo local. Lo que siguió —para insistir con las obviedades— fue algo que ni Gregorio Samsa, el personaje de Kafka, hubiera soñado. Funcionarios intermedios aseguraron que no podían instalarse las líneas en el nuevo local porque estaba desocupado. Sin embargo olvidaban un detalle: estaba desocupado porque se necesitan las líneas. Un diario no puede dejar de funcionar, y no pueden mudarse 170 personas de un día para otro, para que luego editen un diario sin teléfonos. Hasta ahora este inconveniente no ha sido salvado. Por otra parte, la seccional Constitución de ENTel informó de otra novedad: el costo por línea es de cuatro mil dólares, el doble del informado en un principio, y debe ser abonado al contado. Lo dicho: un trabalenguas, no hay líneas porque no hay gente y no hay gente porque no hay líneas, pero si hubiera líneas tendría que haber sesenta mil dólares, y no treinta mil como se había informado al comienzo, cuando tampoco había líneas pero sí había gente. Y había un diario que, inexplicablemente, sigue incomunicado.

ESPAÑOL, UNA NUEVA REALIDAD (Senac-SP / Enterprise Idiomas)
"Lengua y cultura, una pareja que se las trae."
María T. Celada

Lo único que faltaba: ¡que legalicen los graffiti!

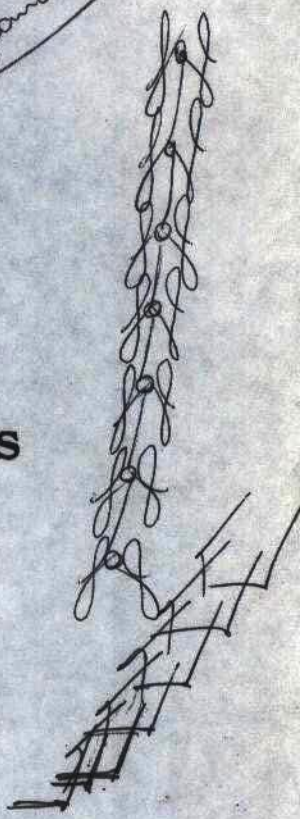
300 millones hispanohablantes

Saquen una hoja
(Adán)

La patria dejará de ser colonia cuando estemos todos perfumados
LA MALA LECHE

A mí lo que me revientan son los camiones
(Un sapo)

Yo vivo de las minas
(John Faber)



De: Kozak y otros,
las paredes limpias no dicen nada.
Buenos Aires, Quirquincho, 1990.

ESPAÑOL, UNA NUEVA REALIDAD (Senac-SP / Enterprise Idiomas)
"Lengua y cultura, una pareja que se las trae."
María T. Celada

La ***ma´sa***

Si no creyera en la locura de la garganta del sinsonte
si no creyera que en el monte se esconde el trino y la pavura
si no creyera en la balanza, en la razón del equilibrio
si no creyera en el delirio
si no creyera en la esperanza
si no creyera en lo que agencio
si no creyera en mi camino
si no creyera en mi sonido
si no creyera en mi silencio

*qué cosa fuera, qué cosa fuera la **ma´sa** sin cantera*
un amasijo hecho de cuerdas y tendones
un revoltijo de carne con madera
un instrumento sin mejores resplandores que lucecitas montadas para escena

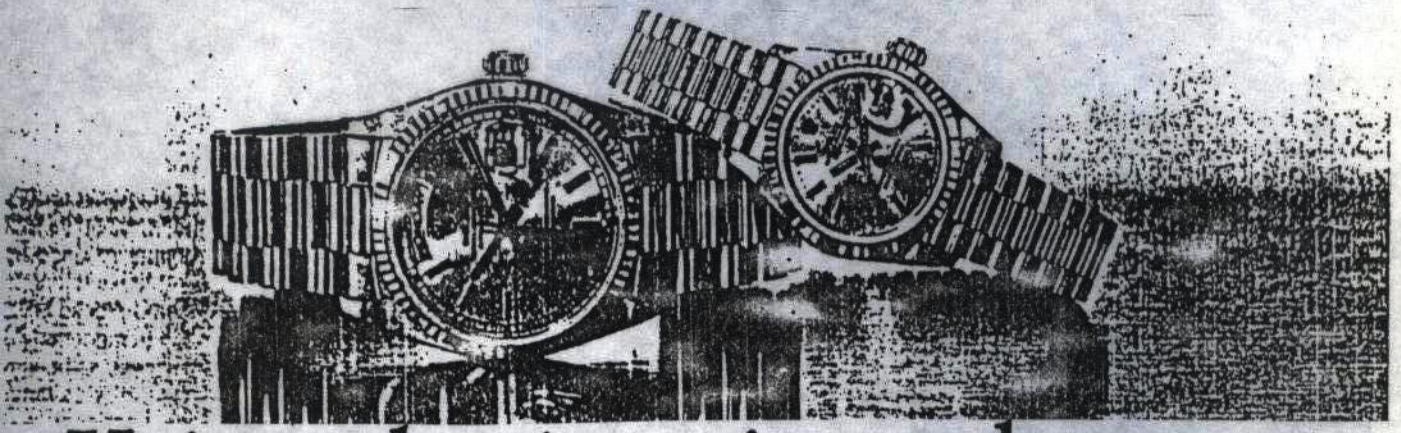
qué cosa fuera, corazón, qué cosa fuera
*qué cosa fuera la **ma´sa** sin cantera*
un testaferro del traidor de los aplausos
un servidor de pasado en copa nueva
un eternizador de dioses del ocaso,
júbilo hervido con trapo y lentejuela
qué cosa fuera, corazón, qué cosa fuera
*qué cosa fuera la **ma´sa** sin cantera*

si no creyera en lo más duro
si no creyera en el deseo
si no creyera en lo que creo
si no creyera en algo puro
si no creyera en cada herida
si no creyera en la que ronde ?
si no creyera en lo que esconde hacerse hermano de la vida
si no creyera en quien me escucha
si no creyera en lo que duele
si no creyera en lo que quede ?
si no creyera en lo ? que lucha ?

(Se repite el *Estribillo.*)

Autor e intérprete: Silvio Rodríguez

Si puede, tenga un Rolex.



Y si puede aún más, regale otro.

Una vez dijimos: "tener un Rolex da tanta satisfacción como crearlo".
Pero se nos olvidó añadir: tener un Rolex da tanta satisfacción como regalar otro.

Si usted tiene uno, seguro que puede regalar otro. Así, además de haber acertado con un regalo único, sabrá que van a recordarle durante toda la vida, puntualmente.

Sus hijos también lo recordarán. Y sus nietos.
Y esa doble satisfacción durará generaciones...

ROLEX
el reloj de la corona.

Gran Vía, 15.
Tel. 521 69 25

JOYERIA · PLATERIA · RELOJERIA
ALDAO

Velázquez, 43.
Tel. 431 46 50

En: Blanco y Negro (Seminario del ABC)
Año C, nº 3770 - 27-9-91

imput/discovery

introducción: presentar nuevo material linguístico a los alumnos (funciones, vocabulario y estructuras) y motivados a asociar esta información nueva a sus conocimientos previos.

sección de libros - dialogos, tienes la palabra, contenido comunicativo(sólo para la preparación de clases)

30 a 45 minutos

introducción perfecta!

interacción - modelo - profesor -alumno -alumno -alumno

técnicas - contextualización presentar una situación para que la vea la importancia de lo que va autilizar

elicitación - sonsacar la información a partir de preguntas para ellos

brainstorm - aporte de ideas

discovery - disubris, curiosear

material real - visual, auditivo y cinestésico

recurso acumulativo

preguntas dirigidas - preguntale a A donde vive.

frecuencia con cada dialogo - controlada por el profesor

corregir si necesario - enseñando algo nuevo

subfase - II Diálogo - dar a los alumnos la oportunidad de encontrar el material linguístico nuevo dentro de un contexto real y natural. D lo que él vio en la introducción.

transición - puente del profesor y los alumnos, un puente a la situación presentada en el libro.

sección del libro - diálogo

técnicas - contextualización, relación con unidades anteriores predicción, trabajo con las ilustraciones del libro

cuando ? - simpre antes de escuchar el diálogo

Audición -

estimular a los alumnos a identificar el nuevo material linguístico presentado en un contexto más ámplio

llevar al alumno a descubrir vocabulario e informativos

llevar al alumno a escuchar y compreender los diálogos

sección del libro: diálogos - 15 minutos

Imput/ Discovery : - estimular a los alumnos a identificar el nuevo material linguístico presentado en un contexto más amplio.

- llevar a los alumnos a descubrir vocabulário e informaciones nuevas

- poner al alumno en contacto con el habla de un nativo

- llevar al alumno a escuchar y comprender los diálogos

Sección del libro: diálogos

Duración: 15 minutos

Técnicas:

- preguntas previas al diálogo;
- preguntas para sí o no;
- frases de contenido verdadero o falso;

preguntas para información

preguntas de deducción

preguntas durante el diálogo

espacios en blando;

Frecuancia: para cada diálogo. P - al. als. - p.

está centrado en el profesor

Domingo, 1992

"...e ele estava em nenhum lugar. Corria sem saber o que era correr, da colina e sem se fazia ouvir por suas próprias mãos...

Mas sem, ele desconhecia.

Quem era ?

De pouco que sabia, ele tinha a função levar a todos os lugares, dos mais altos aos mais internos, um alimento. Tetia como retribuição, os mais belos segredos.

O problema era que criança curiosa nunca deve-se deixá-la só. Entáo sua recomendaçáo

Técnicas: preguntas previas al diálogo . antes del diálogo
preguntas para sí o no
frases de contenido verdadero o falso
preguntas para información
preguntas para deducción
preguntas durante el diálogo
espacios en blanco
cuando? - para cada diálogo P - als. als. - P
centro en el profesor

Pronunciación - practicar la pronunciación de palabras y frases, desarrollar fluidez, acentuación y entonación. Automatizar el uso de estructuras

sección del libro - diálogos - 10 minutos

técnicas - designación de personajes, intercámbio significativo reconstrucción hacia atráz.

frecuencia - en cada diálogo p - als. als. - als.

reconocimiento escrito - abrir el libro

objetivos - van a leer todo lo que han hablado: identificar símbo los gráficos relacionados a los sonidos y palabras aprendidas.

sección - diálogo duración:5 minutos

técnicas: articulación sin sonido, desarrollar la pronunciación, fonoaudiológico, lectura silenciosa, sonido intermitente del grabador

frecuencia : con cada diaíogo (alternar técnicas)

centro es el alumno

ejemplo: bajar el voluman del grabador y despuěs subirlo para que l los alumnos se deen cuenta de como es la velocidad de su compreensión

* formalización de la gramática

fase III - aplicación comunicativa - seguimiento del diálogo

automatizar las estructuras aprendidas. Dar a los alumnos a trabajar con el nuevo material linguístico

sección del libro: tienes la palabra, contenido comunicativo (sólo para la preparación de clases)

duración: 10 a 15 minutos

técnicas: preguntas dirigidas: "cómose hace para preguntar el nombre?

elicitación(sonsaca) - qué cosa nos gusta preguntar para algo?

borrrar el esqueleto (completar gradualmente)

trencito

fuego cerrado

tarjetas A - B con informaciones incompletas

carrera de postas

conversación con espaldas

cuando? - con cada diálogo - al principio esta actividad es más controlada por el profesor pero puede hacerse más controlada por el libre hacia el final, dando a los alumnos la posibilidad de crear a partir del esqueleto dado.

frecuencia - concada diálogo - al pricipio ...

práctica - objetivos - dar a los alumnos la oportunidad de utilizar el material linguístico de acuerdo con su realidad. Alejarse del diálogo de libro. Utilizar las funciones y el lenguaje en situaciones diversas.

Sección del libro - diálogos, tienes la palabras, contenido comunicativo(sólo para preparación de clases)

técnicas: creación de situaci nes conflictivas

dramatización / conversación de espaldas

frecuencia: con cada diálogo Al-Al

subfase III - expansión - lectura - qué leemos

por que

material - textos culturales, poesías, informes, avisos, propagandas fax, cartas, telex.

motivación - creada por el profesor a traves de un trbajoprevio y actividades basadas en los objetivos del texto

CASA INTERNACIONAL DE CULTURA

DIÁRIO DE CLASSE

PROFESSOR (A) PIER

CURSO: ESPANHOL ESTÁGIO: B 1/5 TURMA: SÁBADO

INÍCIO: 18/03/95 TÉRMINO: 15/07/95 HORÁRIO: DAS 08:00 ÀS 10:30

SOME BASIC CLASSROOM TECHNIQUES

Look at all the students in the class

The nervous teacher, starting a class, tends to find an area of friendly faces and to concentrate on them for comfort. However, those whom he does not look at will feel excluded, and may think that he dislikes them or that they are so insignificant that he is not even aware of them. When you are teaching, switch your gaze evenly from one side to another, like a well-regulated lighthouse. You will also have the advantage of knowing what is going on in the class the whole time, so that you are aware of who is paying attention and who isn't, and you can adapt your teaching accordingly.

Vary your techniques for asking questions

Questions are a way of compelling the attention of your students. If someone is yawning in the back row, ask him a question. However, don't start with the name of the student you are addressing: '*Pepe*, what was the name of Rebecca's husband?' Immediately you say 'Pepe', the rest of the class switch off, apart from their faint interest in what Pepe is going to say. Instead, say 'Who was Rebecca's husband?' Then pause and look round. Everyone, thinking they will be asked, will then work out the answer. When you finally name Pepe, the other students will be interested to know whether his answer is going to correspond with theirs.

Don't go round the class

It's better not to ask questions or to do exercises in rote around the class. Otherwise, those furthest away from the questioning know they can relax for some time before their turn comes, while those who have already answered can sit back and dream, knowing that they will probably not be asked again. Dart hither and thither and go back to someone you've just questioned, so that everyone realises he or she may be asked at any time.

Include everyone

Make sure that everyone is called on equally. Your own warmth and feeling for your students are a crucial basis for encouragement and motivation. It is only too easy, though, to 'forget' one's own students, particularly those that sit at the back, or on the 'wings' of the class.

Make sure the class is seated in the best possible way

It may be impossible to avoid having your students sitting in rows facing you. Even here, however, ensure that empty seats are only at the back and that everyone is grouped as near the front as possible. Ideally, everyone should be able to see everyone else, so that they can all participate in what is being said. Probably the best arrangement is to have everyone ranged round the wall, in a circle. You then get a large area in the middle which can be used for acting out, and there is a greater sense of community. If you are teaching with a wall-chart don't forget to bring everyone close to the place where you have hung it.

Limit teacher talking time

The more a teacher talks, the less will his students be given the opportunity of expressing themselves. Teaching English to foreigners is, therefore, not a suitable profession for someone who likes the sound of his own voice. A teacher, should, ideally, be a stimulator who gets his students to talk. Of course, when training a class to listen and understand, you have to speak more, but try and strike a balance. It's worth getting someone to come into your class with a stop watch, so that you can find out exactly how much talking you do.

Write clearly

Clear blackboard work is essential. If you can't write clearly on the blackboard, practise until you can. If you've got a lot to put on the board, try and arrange it in an orderly and logical fashion, so that the whole pattern is clear.

Encourage your students

There are few things so disarming as to find that you can talk no better in a foreign language than a child of two or three – especially if you're an adult student. As a teacher, therefore, encourage as much as possible. Say 'Good' or 'Good but ...' as often as you honestly can. Remember too that you can be encouraging or discouraging simply with intonation. The student will feel less discouraged if you, when rebuffing a wrong answer, say 'No' rather than 'No'.

Be careful with the use of grammatical terms

It's better to use as few of these as possible, apart from common ones like 'noun', 'adjective' and 'verb'. Many native speakers don't know what a conjunction is, nor the difference between a gerund and a participle. One difficulty about using names of tenses is that students will translate them. French people, for instance, will think the Present Perfect is the 'Parfait', although the two tenses function in very different ways. You should, however, be fully conversant with the terms yourself, particularly if you are teaching advanced students, or grammar-conscious nationalities.

Encourage your students to practise English outside the classroom

Often, a teacher makes less progress with his students, although he is competent in class, simply because he does not get his students to do homework and to read books, outside the classroom. The classroom should in fact act as a generator to all sorts of English studies outside it. Make your students feel appreciated when they hand in their homework. Don't forget B.B.C. broadcasts, English and American newspapers, English and American clubs. Try, too, to get your students to read English books for enjoyment rather than for new vocabulary. English outside the classroom proves they can use the language in real life and therefore makes your lessons more appreciated. If you're teaching in England or America, get your students to buy a newspaper and read it on the way to school. At the beginning of each lesson, ask the class about the latest news. To begin with, only a small proportion may buy newspapers, but by the end of a week, many of them may have got into the habit, and this will add an extra twenty minutes to their English studies.

Take account of different levels within the class

Ideally, there should be enough chance of promotion or demotion from class to class for this not to be a problem. However, school organisation often cannot cope with this, and even a class where the level is fairly uniform will have differences with particular skills: one student will understand better and write worse than the others; another will have a larger vocabulary but bad pronunciation, and so on. There are a number of ways of dealing with the problem: ask difficult questions to the brighter students and then ask the same question later to those who lag behind. Get students to teach each other and talk about what they know to those who don't. Sit a more advanced student next to a less advanced one so that he can help. Do group work where you mix brighter students with those who know less. Try and get those who are behind to do more homework and more English outside the classroom. Encourage the less advanced student as much as possible and find out if there are areas where she/he is good so that you can call on him/her to show his/her knowledge. With a class of mixed nationality, get the Swede, say, to explain to the Spaniard a point which is easy for Swedes and difficult for Spaniards. At intermediate or advanced levels it is sometimes worth getting students up to teach a point which they have prepared. The class will probably be more interested in listening to one of themselves than to you, and one of the best ways of learning a language, paradoxically, is to teach it.

Deal with individual problems

It is often best to deal with individual problems after the class. The student concerned will feel that you really care about his progress if you spend additional time on him, and it is obviously much easier to get to the root of any problem in a *tête à tête* than in a large class.

Pair and group work

To give more practice in spoken English to your class, break them up into pairs or small groups. This encourages those who are shyer or reluctant to participate. With bigger classes, it can also stimulate conversation, although close supervision is necessary.

Use their names correctly

If you are teaching other nationalities, make sure you pronounce your students' names correctly. If you don't they may begin to feel that you are hardly in a position to correct their pronunciation. If you have a lot of different nationalities, get to know something about the countries they come from. If you think that the capital of Colombia is Lima, the Colombian student will feel that, as you are so ignorant about that, you are probably ignorant about other things as well. If he is sensitive, he may also feel that you are slighting his country.

---

* llegar puntualmente
* preparar la clase
* Seguir lo más posible el programa.
* evitar hablar de problemas personales
* exigir los tareas

O BÁSICO - IMPLEMENTANDO A ABORDAGEM NATURAL

O discurso surge em estágios . A aquisição e produção da língua acontecem a partir de uma série de estágios naturais.

1. Pré-produção (um estágio de audição): O aluno pode compreender comandos na segunda língua, mas ainda não fala a língua.

Dê aos alunos um tempo para desenvolverem sua habilidades compreensivas antes de esperar que eles falem. Crie oportunidades para que eles ouçam a língua que está sendo apresentada para eles por meio de figuras, objetos e gestos. Faça perguntas cujas respostas possam ser "sim ou não" e perguntas alternativas que possam ser respondidas com linguagem corporal. Utilize TPR*; respeite o "período silencioso" que muitos alunos precisam antes de arriscarem um discurso.

* Total Physical Response

2. Produção Inicial: Os alunos compreendem um nível de língua mais complicado e agora podem dar respostas simples tais como sim/não e nomes.

Selecione atividades que façam com que os alunos gostem de utilizar o idioma, que sejam significativas e que permitam aos alunos dar respostas curtas.

Parafraseie respostas de uma palavra; coloque-as em sentenças completas; deixe os alunos ouvirem a língua que eles ainda não conseguem produzir.

3. Surgimento do discurso: A compreensão já aumentou e os alunos conseguem falar frases ou sentenças.

Dê aos alunos oportunidades para falarem frases e sentenças. Encoraje-os a falarem e interagirem utilizando a língua de forma natural enfocando a mensagem que está sendo comunicada.

Traga atividades que permitam aos alunos praticarem a língua representando mensagens específicas.

Continue a dar o modelo.

4. Fluência Intermediária: Os alunos combinam frases e sentenças formando expressões tanto orais quanto escritas.

Utilize atividades que encoragem os alunos a responderem com sentenças cada vez mais complexas, tais como paráfrase de uma estória que tenham lido ou ouvido.

BÁSICO _____

DATA/MÊS _____

PROGRAMA DE _____ HORAS

JÁ DADAS _____

FALTAM _____

PROFESSOR _____

UNIDADE _____

GRAVADOR _____

Enterprise IDIOMAS

								ALUNOS
								FALTAS
								PONTUALIDADE
								PARTICIPAÇÃO
								ENT. EXERCÍCIOS
								PRONTIDÃO PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA
								ASSIMILAÇÃO E APROVEITAMENTO DO CONTEÚDO
								CONCEITO GERAL

SUGESTÃO PARA ESSA TURMA _____

QUE TIPO DE PARADIDÁTICO VOCÊ ACHA QUE DEVERIA SER ADOTADO ? POR QUE ? A PARTIR DE QUE ESTÁGIO ? _____

28.07.94 // (Continuación)

Técnicas: a) Refuerzo y revisión de estructuras · relacionar frases
· llenar espacios en blanco · organizar "
· completar frases
· organizar párrafos
· completar párrafos
b) entendimientos · puntuación
· formato
· uso de mayúsculas
c) comunicación: aspectos comunicativos.

Comprensión Auditiva

Objetivos: reforzar al alumno el material lingüístico nuevo dando a los alumnos otra oportunidad de escuchar español auténtico.

→ Sección del libro: Actividades - duración: 5 minutos
Técnicas: Contextualización + tareas sugeridas por el libro
Frecuencia en cada unidad + / P. ⇒ Abs.

Cómo se usa el libro

Día 1: Ambientación + (Introd. (Diálogo A) / (Diálogo A) Práctica)
Día 2: Amb. / Introd.
Diál B. Seguimiento del diálogo Práctica
Día 3: Lectura / Escritura // Comprensión Auditiva
Repaso Global

OBJETIVOS GENERALES

Describir colores y materiales, preguntar el precio, pedir permiso, llamar la atención sobre algo y expresar la admiración. Pedir opinión sobre gustos y responder. Expresar preferencias justificarlas.

FASE / SUB-FASE / PASO	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTO	DURAC
I. Ambientación	relajar a los alumnos y crear un modo o "puente" para lo que se va a enseñar en la clase.	El profesor pone una cinta con un texto donde describe las partes del rostro. Mientras sigue la cinta, los alumnos, ~~toda~~ cada ~~una~~ uno con un papel donde está escrita una parte del mismo, señalan en ellos mismos cada parte dicha.	10
II. Input I. Introducción	presentar nuevo material lingüístico	De ahí, escogemos un alumno y empezamos a describir como el está vestido. describir en el rostro ~~el~~ color de los ojos de los compañeros. aporte de ideas con preguntas.	30

aula III - Ambientación: -> la creatividad del profesor
y de la sensibilidad.

Crear un ambiente de Español => ninguna información
ninguna situación del libro. nueva

Puente

* Motivar a los alumnos a sentirse parte de un grupo
* Quebrar el hielo
de 5 a 10 minutos =>
* Actividades y juegos que ayuden a los alumnos a relajarse
y los preparen para lo que viene a
a continuación (juego, canciones, corrección de la
tarea, etc...)

Frequência de ambientación: al empezar cada clase.
P... Als. / Als.... Als
(Centrado en el alumno)

Input / Discovery

I - Introducción: presentar nuevo material lingüístico a los alumnos (funciones, vocabulario estructuras) y motivarlos a asociar esta información nueva a sus conocimientos previos.

Sección de libros -> Diálogos, Tienes la palabra, Contenido Comunicativo (sólo para la preparación de clases).

8.~~334~~ -> 30 a 45 minutos
~~2.750~~ -> perfecta. introducción!!!
8
~~2.400~~ -> interacción - modelo - profesor < alumno / alumno / alumno
como ejemplo

Repetición introductiva ↓ , als -> ; p -> al ; als -> al

Técnicas: contextualización -> presentar una situación para que vea la importancia de lo que va a utilizar
<- Elicitación

Sonsacar: obtener la información a partir de preguntas de ellos

Brainstorm -> aporte de ideas
Discovery -> descubrir cosas curiosear
Material Real -> VAC: visual, auditivo, cinestésico.
Recurso acumulativo ->

1/E.08.99

Repaso Global: permitir que los alumnos vean cuánto han sido capaces de aprender y que el profesor vea el resultado de su trabajo.

Sección del Libro: Ninguna Duración: 10 minutos

Técnicas: Aporte de ideas de situaciones donde alumnos pueden usar lo que aprenden
Dramatización (grupos de alumnos ≠ deben con cuál de las situaciones sugeridas quieren trabajar y qué personaje cada uno desea interpretar)

Frecuencia: al final de cada unidad

R-als / Als-Als

Por ejemplo: Situaciones / personajes / objetivo / grupos

ejemplo de enseñanza.

ambientación

dividir en 3 grupos de 3 personas

A | B | C

cada uno tiene 1 minuto para escribir las palabras que sepan en español.

25.07.94

del 2º diálogo de la unidad I

① ambientación:

② puente:

③ introducción:

① preguntas de profesiones: después empieza la prof. después el 1º alumno dice: "Ella se llama Mónica y es profesora. El alumno II. Ella se llama Mónica, es prof., ella es Rita... Ella es... Pino..."

② puente: los nombres → Elida → abecedario

③ introducción → abecedario: importancia → deletrear los nombres

→ Preguntas al alumno después a todos y después interacción

* Brainstorm → las letras → observación

Pregunta dirigidas

→ algun objeto: vocabulario → vaso, carpeta, papel, cartel/cartel/tarjeta, cinta

Subfase:

* Diálogo → Dar a los alumnos la oportunidad de encontrar el material lingüístico nuevo dentro de un contexto real y natural. De lo que ví yo en la introducción

Sección del libro: Diálogo → transición, audición, pronunciación, reconocimiento escrito, formulación de la gramática.

Transición: "puente del profesor con los alumnos, un puente (±30 seg.) situación presentada en el libro.

(2 a 5 min)

Sección del libro: diálogo

Técnica

Duración: de 10 a 15 minutos.

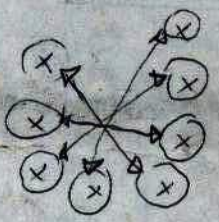
Técnicas: Preguntas dirigidas: "Cómo se llama para preguntar el nombre

Elicitación (sonsacar) ¿Qué cosas nos gusta preguntar p/ conocer

- Borrar el esquelet (completar) gradualmente.
- Secuencia
- Juego cerrado
- Tarjetas A-B con información incompleta
- Carrera de postas
- Conversación con espaldas.

Dos filas → ustedes son el grupo A y B. Dicho en la pizarra. Sólo un lado y otro fijo. Comunicación mínima y usar todo el vocabulario del diálogo del libro.

alumnos quedan así:



* alumno del lado opuesto pregunta algo. y estas parejas empiezan a decir todo al mismo tiempo.

ejemplo página 125

parejas de espaldas y diálogos

Frecuencia: con cada diálogo: Al principio esta actividad es más controlada por el profesor, pero puede hacerse más libre hacia el final, dando a los alumnos la posibilidad de crear a partir del esquelet dado.

— x — x —

(II) Práctica: Objetivos: dar a los alumnos la oportunidad de utilizar el material lingüístico de acuerdo con su realidad. utilizar el diálogo del libro. utilizar las funciones y el lenguaje

1.08.14

Formalización de la gramática

Objetivo: Enseñar de la manera más intuitiva posible aquellos puntos gramaticales que ofrezcan mayor dificultades

Sección del libro: Contenidos lingüísticos

Duración: 10 a 15 minutos

Técnica: Ejercitación (oral) + Comparación

Frecuencia: Cuando los alumnos manifiesten esta necesidad (Uso del libro común)

Ocasión: Después del reconocimiento oral

Técnicas: creación de [illegible]

Dramatización ≠ Conversación de espalda ≠

Cóctel ≠ Otras ≠ → se pide que cien situaciones

Frecuencia: con cada Núcleo Al-al (centrado en el alumno)

El Todos se pintaba bajo la cabeza, bajo la escalera.
La pitra aparición.
por que ella se machazó.
28/07/94

*al trabajar un texto, cuidado al estructurar las preguntas.

Fase III: Expansión Lectura ¿Qué leemos?
¿Cómo leemos?
¿Que leen los alumnos? ¿Por qué leemos?
¿Porque leen?
¿Cómo leen?

Interés: textos culturales, poesías, poesías, informes, avisos, propagandas, etc. pox, cartas, telex.

Motivación: creada por el profesor a través de un trabajo previo y actividades basados en los objetivos del texto.

Técnicas: Predicción apartir del Título, ilustración, formato afirmaciones verdaderas o falsas, lectura crítica, preguntas pre-vias, discusión, párrafos y oraciones en desorden, lectura expresivas, trabajo en grupos.

⑥ Escritura ¿Por qué los alumnos tienen que escribir?

Frecuencia: siempre antes de escuchar el diálogo

• Interacción: P.-alu. / alu.-prof.

* audición

Objetivos: audición

Parte del Input/Discovery

Estimular a los alumnos a identificar el nuevo material lingüístico presentado en un contexto más amplio:

llevar al alumno a descubrir vocabulario e info. nociones nuevas;

poner al alumno en contacto con el habla de un nativo;

llevar al alumno a escuchar y comprender los diálogos.

Sección del libro: diálogos: 15 minutos.

Técnicas:
* Preguntas previas al diálogo; antes del diálogo.
* Preguntas para sí o no; (V o F)
* frases de contenido verdadero o falso;
* Preguntas para información;
* Preguntas de deducción
* Preguntas durante un diálogo;
* espacios en blanco;

Frecuencia: para cada diálogo P-alu; alu-P (contenido en el profesor)

*) Pronunciación

Objetivos: practicar la pronunciación de palabras y frases.
desarrollar fluidez, acentuación y entonación
automatizar el uso de estructuras

Sección del libro: diálogos duración: 10 minutos

* Reconocimiento escrito

* abrir el libro

* Objetivos: Van a leer todo lo que han hablado: identificar símbolos gráficos relacionados a los sonidos y palabras aprendidas.

Sección del libro: diálogo / duración: 5m

Técnicas: articulación su sonido: desarrollar la pronunciación, Ponsar dialógico; Lectura silenciosa, Sonido intermitente del grabador;

Frecuencia: con cada diálogo (alternar técnicas)

el (centrada en el alumno)

-> ejemplo: bajar el volumen del grabador y después subirlo para que los alumnos se den cuenta de cómo está la velocidad de su comprensión

26.07.94 Ambientación: 2 personas que se saben y se dividen en grupos y cada uno al mismo tiempo dice una sílaba de la palabra por ejemplo: ~~sílaba~~ diálogo los personas que se salen al volverse tienen que adivinar cuál es la palabra.

ejemplo o pronunciación: Gricias los chicos son el personaje Luis y las mujeres son la chica Simone. Después de grabación, ellos les toca repetir sin la cinta. en cada pareja de diálogo ellos les toca.

voluntario:

Fase III. Aplicación Comunicativa:

Seguimiento del Diálogo: Solucionar problemas, Automatizar el uso de las estructuras. Para o los alumnos la oportuni

Técnicas de Ambientación

* Grupos de 4
* rompe-cabezas
* Unes una a cada lado
* sonido de animales 4 animales y 4 personas
* pareja: 5 palabras y después se ponen de pie hablado. y el profesor dice la secuencia

Fases de la enseñanza y Metodología

I * Ambientación:
II * Input/Discovery: La fase mayor de enseñanza. responsable el profesor.
III * Aplicación Comunicativa:
IV * Repaso Global:

* contexto y una afirmación adicional.
* lo que interesa es el mensaje.
* parte más importante el alumno

repaso recupera todo en Fase final

* Falta por el libro

Fase I
Ambientación

Fase II
Input/Discovery
Sub-fase 1- Introducción
Sub-fase 2- Diálogo
- Transición
- Audición

Fase III
Aplicación Comunicativa
Sub-fase I- Seguimiento del diálogo
" II- Práctica
" III- Expansión
" Lectura

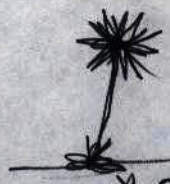
Fase IV
Repaso Glob

Utilize atividades de processo de escrita para estimular a imaginação criativa e introduzir gramática e mecânica de escrita à medida que seus alunos editam seus trabalhos.

Resumindo, a aula de língua mais eficaz é aquela em que os alunos entendem o que está sendo comunicado, a comunicação sempre tem sentido e o ambiente é de apoio, relaxante e livre de ansiedade.

Tradução do artigo "The Natural Approach"
in The Art of Teaching ESL, Addison-Wesley Publishing Company, 1993

1 . LECTURA



QUEQUE DE PIRULAS

CAFELLOS:

3 cucharaditas de polvo de mochar
9 pirulas
1 taza de mosta
1 taza de azúcar
2 tazas de harina

CHORIACIÓN

Se falte la mosta hasta que quede bien unida. Las pirulas se falten aparte a punto de nieve dura.

A la mosta y al azúcar se les agrega la harina y el polvo de mochar, faltiendo todo bien. Por último se agregan las pirulas uniendo sin faltir.

Se enmosta un molde y se llena hasta la mitad. Se pone unos 10 minutos en mocho fuerte con fuego bajo. Después se deja a mocho regular, sin abrir el mocho. Demora en estar preñido de 45min a 1 hora.

(Armando Baltra, in Reading Package 1)

Rua Dr. Vila Nova, 228 1° andar CEP 01222-903 São Paulo SP
Tel. (011)258 5388 Fax (011) 259 5246

ENTRENAMIENTO DE PROFESORES

DIA 1 - Introducción
Experiencias de Aprendizaje
Objetivos del Entrenamiento
Paseo por la Escuela
Intervalo
"Reviewing the Principles"

DIA 2 - Ambientación
"El Abordaje Natural"
VAK
Intervalo
Presentación de la Metodología

DIA 3 - Ambientación
Presentación de la Ambientación e Input/Discovery
Ilustración
Intervalo
Planeamiento de Clase

DIA 4 - Ambientación
Presentación del Diálogo
Ilustración
Intervalo
Planeamiento de Clase

DIA 5 - Ambientación
"Algunas Técnicas Básicas"
Mini Clases
Feedback

DIA 6 - Ambientación
"Techniques of error correction: oral work"
Intervalo
Presentación del Seguimiento del Diálogo y Práctica
Ilustración
Planeamiento de Clase

DIA 7 - Ambientación
Presentación de la Expansión
Ilustración
Intervalo
Planeamiento de Clase

DIA 8 - Mini Clases
Intervalo
Lab y Video

DIA 9 - Ambientación
Mini Clases
Intervalo
Presentación del Repaso Global
Ilustración

DIA 10- Feedback

1. ¿ Cuál es la meta de los profesores que utilizan el Abordaje Comunicativo?

2. ¿ Cuál es el papel del profesor?
   ¿ Cuál es el papel del alumno?

3. ¿ Cuáles son las características del proceso de enseñanza/aprendizaje?

4. ¿ Cómo se caracteriza la interacción profesor-alumno?
   ¿ Y la interacción alumno-alumno?

5. ¿ Cómo se manejan los sentimientos del alumno?

6. ¿ Cómo se entiende el lenguaje? Y la cultura?

7. ¿ Qué partes del lenguaje son más destacadas?
   ¿ Qué habilidades linguísticas son más destacadas?

8. ¿ Qué papel tiene la lengua materna de los alumnos?

9. ¿ Cómo se hace la evaluación?

10. ¿ Cómo el profesor reacciona a los errores de los alumnos?

22 oct 07

Lan house

* atingir metas
* verificar configurações das máquinas
* colocar a venda.

* março
* cancelar contrato apartamento

* Compor uma música
* produzir a música

* estilo Pier
achar / ritmo
- estilo
- tipo
- Tomar
- melo

montar um computador = esquecer de comprar C.D
produção mus

* voce procura

21 oct 07 → Zeca e Vin encrenam sobre dança do ventre(?)

Walz, Joel C. - Error Correction: Techniques for the FL Classroom, Prentice Hall, 1982.

3. TECHNIQUES OF ERROR CORRECTION: ORAL WORK

General Considerations

Some general remarks are necessary before examining specific techniques. Numerous scholars have recommended placing more emphasis on correction during drill than during communication activities (Cathcart and Olsen 1976; Chastain 1971, 1981; Knop 1980; Rivers 1975). Drill stresses linguistic patterns and accuracy, while communication is a time for experimentation and creating the desire to continue speaking the target language.

Several other researchers have stressed not interrupting the student too quickly. While studying elementary science students, Rowe (1974) found that if the teacher waited three to five seconds to intervene after asking a question (instead of the typical one second), student responses increased dramatically. Holley and King (1971) asked their graduate teachers to wait five to ten seconds after a student began to speak. With this change, the students were able to correct their own errors 50 percent of the time. A characteristic of the outstanding teachers observed by Moskowitz (1976) is that they waited longer to correct errors. Other researchers have supported this idea (Joiner 1975, Mitchell 1978). Not interrupting is carried even farther in Gattegno's "silent way" technique, where the teacher never interrupts. Gattegno (1976) believes that silence is necessary because the students have work to do to learn a language, and the teacher would only interfere.

A third suggestion that one finds frequently in the literature is that the teacher should attempt to avoid errors whenever possible. This does not refer to the attempts made by the proponents of the audiolingual method to develop elaborate drills; it simply means to avoid confusion. McTear (1976) points out that errors may result simply because students do not know what procedure is being used in class. Stenson (1974) cites several areas (vocabulary, syntax, drills) where

Uso de la "b" y de la "v"

Extraído de la Gramática Española de J. Alonso del Río - Ediciones Giner

I - Se escriben con **b**:

1. Las palabras que en su idioma de origen (latín, árabe, etc.) tienen **b** o **p**. Pueden agruparse aquí *bien, bueno, bondad, bendecir, benemérito, beato, biblia, biblioteca* y todas las relacionadas etimológicamente con ellas, igual que las formadas con el prefijo *bi-*, equivalente a dos, como *bigamia, bipolar.* Por su etimología se escriben con *b* por ejemplo: *cabeza, obispo, lobo,* e infinidad de palabras que el uso nos señalará, aunque desconozcamos su procedencia.
2. Las palabras derivadas o compuestas de otras castellanas que lleven esa letra, según la regla general de que las derivadas se escriben como las primitivas y compuestas, como las simples. Esta regla tiene sus excepciones impuestas por la pronunciación o simplemente por el uso autorizado. Ejs. : *bailarín,* derivada de *baile,* y *barbirrubio,* compuesta de *barba* y *rubio.* Por tener *b* la palabra *riba,* se escriben con *b ribera, ribazo, Ribadeo, Ribadesella,* etc. Existe la voz *rivera,* que lleva *v.*.
3. Las que comienzan con las sílabas *bu-, bur- y bus-,* como *bufanda, burla, busto*; y las que empiezan con *sub-,* como *subasta* y *subalterno.*.
4. Las terminadas en -bundo, -bunda y -bilidad, como tremebundo, moribunda y amabilidad. Se exceptúan movilidad y sus compuestos y civilidad..
5. Todos los tiempos de los verbos *deber, beber y sorber* y sus compuestos..
6. Todos los tiempos de los verbos cuyos infinitivos terminen en *-aber,* como *haber, saber* y *caber*; en *-bir,* como *escribir, recibir,* y en *-buir,* como *distribuir.* Las únicas excepciones son *precaver, hervir, servir* y *vivir,* y sus compuestos (*convivir, sobrevivir,* etc.).
7. Las desinencias o terminaciones *-ba, -bas, -bamos, -bais* y *-ban* de los pretéritos imperfectos de indicativo correspondientes a los verbos de la primera conjugación, como *lloraba, estudiabas, danzábamos, mirabais, fumaban.*.
8. El pretérito imperfecto de indicativo de *ir: iba, ibas,* etc..
9. La letra final de toda palabra que acaba con el sonido *b,* como *Jacob, baobab.*.
10. Las sílabas *bra, bre, bri, bro,bru, bla, ble, bli, blo, blu* y cualquier otro caso en que el sonido *b* preceda a otra consonante. Ejs.: bloque, desbrozar, obnubilar, obstrucción.

II - Se escriben con **v**:

1. Las palabras cuya procedencia o etimología así lo requiera, como convivencia, valenciano, párvulo. Pueden agruparse aquí las palabras compuestas formadas con el prefijo *vice-* (que indica que la persona puede hacer las veces de otra), como vicealmirante, vicepresidente; los nombres de lugares geográficos que empiezan con *villa-, villar-, vila-, como Villafranca, Villalba, Villarcayo, Vilaboa,* y los también compuestos con *valle-, vall- o val-,* como *Vallehermoso, Valparaíso, Valladolid.* .
2. Las que empiezan con las sílabas *ad, cla, di, pri,* seguidas de este sonido, como *adversidad, clavel, diversión, privilegio,* etc. Se exceptúan *dibujo* y sus derivados. .
3. Las voces terminadas en *-viro, -vira* y en *-ívoro, ívora,* como *triunviro, Elvira, carnívoro, omnívora.* Se exceptúa *víbora.*
4. Los adjetivos terminados en

-ava	*-ave*	*-avo*
-eva	*-eve*	*-evo*
-iva		*-ivo*

como

dozava	*suave*	*octavo*	
nueva	*nieve*	*longevo*	
diva		*superlativo*	

Se exceptúan *árabe* y sus compuestos y *sílaba* y sus compuestos. .

5. Los tiempos de los verbos cuyos infinitivos no llevan **b** ni **v**. Ejs.: *voy, ve, vais, vayamos,* etc., del verbo *ir; anduve, anduviste,* del verbo *andar; estuve, estuviste,* del *estar; tuve, tuvieron,* del *tener,*

etc. Se exceptúan siempre, como ya sabemos, las desinencias, *-ba, -bas, -bamos, -bais* y *ban*, de los pretéritos imperfectos de indicativo. .

6. Los verbos *precaver, hervir, servir* y *vivir* y sus respectivos compuestos, *desvivir, convivir, sobrevivir*, etc. y los terminados en *servar*, como *conservar*.

http://www.el-castellano.com/byv .hhttp://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/tml

a teacher's inadequate understanding of his students' level of ability could artificially create errors. Fanselow (1977) observed behavior on the part of 11 teachers that induced errors. Their actions included interrupting too quickly, asking for ambiguous word choices, giving inexplicit directions for drills, and using vague correction techniques that led to error repetition. Knop (1980) has identified three sources of unnecessary errors--confusion, tension, and boredom--and has provided numerous suggestions for correcting these problems. Herron (1981) recommends that when teachers do oral drills with students, they should make the directions clear, make the drills interesting, and require repetitions to reduce student errors.

One of the greatest subjects of controversy in error correction is whether or not to use the student's error in the correction technique. It has long been an axiom of foreign language teaching that incorrect forms should not be given to students because errors are as easy to learn as correct forms (Grew 1964, Mitchell 1978). However, the survey that Cathcart and Olsen made (1976) showed that ESL students liked having the error and the correct forms compared as a teaching technique. Others have suggested a pairing of correct and incorrect forms (Holley and King 1971), even to the extent of writing them on the board (Fanselow 1977). Corder (1973) is a firm believer in using "negative instances" or "what is not an example" (i.e., errors). He feels that these will help resolve learners' problems by getting to the source of the error. Because there is no research to support either side of the argument, one can only conclude that extreme care should be used when adapting learner errors to correction techniques. The teacher should contrast them with the correct forms and make it clear which ones are wrong.

The last general consideration is one that all researchers and teachers can agree on. Teachers should make corrections in a positive manner. Vigil and Oller (1976) found that predominantly negative feedback discourages student participation. Teachers should correct gently and with respect. This is especially true with oral work because it is almost always in front of others. Students respond much better to this approach than to criticism (Moskowitz 1976). The use of positive techniques and the avoidance of embarrassing students were some of my primary considerations when setting up the following hierarchy of persons who should correct errors.

In this monograph I have adopted as the most productive for language learning the following hierarchy of persons who correct errors: first, the student who made the error; second, other students in the class; and last, the teacher.

Students are capable of correcting their own errors (Gattegno 1976). Krashen and Pon (1975) found that an advanced language learner was able to correct 95 percent of her own errors. Robbins (1977) found that intermediate ESL students could locate 27 percent of their errors and then correct about half of those. Others quote the figure of a 50 percent possibility for self-correction (Holley and King 1971, White 1977). Thus, allowing students to correct their own mistakes could reduce teacher talk of this type by one-half and also reduce the intimidation factor introduced by excessive criticism. One can assume that students would acquire more feelings of self-sufficiency if allowed to pursue this course of action.

Peer correction is another way to involve students actively in the teaching of the class. Stevick (1980) warns that it can invite unfavorable comparison between students, but he goes on to point out that it is a more informative way of correcting errors because it comes from someone who has had the same experience (also Burt and Kiparsky 1972). It is also less threatening because no grade is involved. Obviously, the teacher has to be careful to avoid calling on the same student or small group all the time, because the others may be sensitive to favoritism. However, peer correction can have several advantages. First, it may motivate students who previously thought a foreign language was impossible to learn, because they see their classmates using it correctly. Second, peer correction involves a greater number of students in the running of the class. Third, the corrections tend to be at a level that others in the class can understand. And last, self- and peer correction increase the amount of time students talk in class and reduce the amount of time that the teacher must talk.

The teacher will also have to correct errors. Courchêne (1980) points out that current theories of language learning stress hypothesis formation on the part of the learner. To test these hypotheses of rule formation, the learner must have an "auto-corrective capacity." Therefore, the teacher should correct errors as a last resort.

In three studies involving classroom observations, teacher correction proved to be the most frequent technique (Cathcart and Olsen 1976, Fanselow 1977, Lucas 1976). Fanselow warns that simply giving the correct answer does not establish a pattern for long-term memory. Lucas states that giving the right answer may just be a reflex action triggered when the teacher hears an error. This is entirely possible, because Cathcart and Olsen report that providing the correct model is the most frequent technique in actual use, but only third on the list of teacher preferences. In other words, in that particular study, teachers gave the answer more than they realized.

Certainly the teacher will have to give a correct answer, if only to save time or avoid the confusion of multiple errors. Ramirez and Stromquist (1979) found that the overt correction of oral grammatical errors is positively associated with student growth. However, students may still not understand why their sentences are wrong, or perhaps will not even hear the correction.

*Techniques**

Self-correction

Although the students correct their own errors, the teacher does play a role by calling attention to the fact that a statement contains an inaccuracy.

Pinpointing. This is the term Cathcart and Olsen (1976) use to describe the teacher's localizing an error without giving it away. In their study, this was the technique that ESL teachers preferred. Knop (1980) suggests repeating the student's sentence up to the error. This can be a very effective technique for correcting student-generated sentences (versus a sentence from the textbook with a blank to be filled in). The last word before the error should have a slightly exaggerated vowel length and trailing intonation for the student to catch the idea that the fragment needs to be completed again.

---

*All the examples given below are original. Readers may wish to consult the sources for additional examples.

S: Demain, je vais aller à le supermarché.
T: Je vais aller . . .
S: Je vais aller au supermarché.

S: Yo veo mi amigo.
T: Yo veo . . .
S: Yo veo a mi amigo.

Rephrasing question. Holley and King (1971) suggest rephrasing the question in order to reduce the number of wor This technique should be used when the student indicates a lack of understanding of the question but does not make a grammatical error.

T: Why did you decide to come to this country?
S: [hesitation]
T: Why are you here?
S: I come here to learn English.
T: I . . .
S: I came here to learn English.

Joiner (1975) suggests rephrasing not only to reduce the number of words but also to change an information question to a yes-no question. For example, "Where were you born?" could be changed to "Were you born in the United States?"

Cueing (Holley and King 1971). The teacher gives the grammatical variations of a key content word. This is possible when a student indicates difficulty forming a specific word.

T: ¿Conoce Ud. a mucha gente de Madrid?
S: No, no . . .
T: Conoce, conoces, conozco . . .
S: No conozco a mucha gente de Madrid.

T: What did you bring to class?
S: I . . .
T: Bring, brought . . .
S: I brought my books.

Generating simple sentences (Holley and King 1971). With this technique, the teacher provides several possible answers to the question just asked, thereby relaxing the constraints. Like rephrasing the question, this is a technique to use when the student shows a lack of understanding of an entire question.

T: Was lesen Sie gern?
S: [puzzled look]
T: Ich lese Kriegsromane gern. Ich lese Krimis auch gern. Ich lese die Zeitung gern.
S: Ich lese Krimis gern.

T: Qu'est-ce que vous faites samedi soir?
S: [no response]
T: Moi, je vais au cinéma, je regarde la télévision, je sors avec des amis.
S: Je regarde la télévision.

Explain key word (Joiner 1975). This can be done by writing a difficult word on the board or by acting it out. The former technique is particularly useful when the phoneme-grapheme relationship causes a problem.

T: D'où viens-tu?
S: [no response]
T: [writes] D'où [asks] Tu viens de . . .
S: Je viens du Canada.

Acting out a word is frequently possible, depending on its meaning. The meaning of verbs is generally the easiest to get across.

T: ¿Sabe Ud. conducir un coche?
S: Yo . . . sé . . .
T: [gestures: hands on an imaginary steering wheel]
S: Yo se conducir un coche.

If possible, gestures should be culturally authentic. To demonstrate the meaning of French *boire* or Spanish *beber*, for example, the teacher should have a clenched fist with a thumb pointing to the mouth rather than having the hand grasp an imaginary glass, as Americans do.

Questioning (Burt and Kiparsky 1972). If the student uses a word that the teacher does not understand, the teacher should ask a question about it. The student should reveal the meaning of the word without recourse to the native language and without making an obvious correction.

S: I am studying to be [incomprehensible word]
T: Why do you want to do that?
S: I like to help people.

T: How will you help them?
S: They can see better.
T: Yes, an *optometrist* does that.

This may be a roundabout way to correct, but it provides oral practice.

Repetition. Cohen (1975) advises teachers to ask a student to repeat the sentence containing the error. The technique is deliberately ambiguous, so the students do not feel they have been corrected. Fanselow (1977) takes exception to this because it is too vague, and the student may not realize that an error has been made or where it is. Perhaps if the teacher says the target language word for "Repeat" or "Again" with a questioning look, the message would be clearer. It is a technique to try with the better students in class who need a challenge.

"No." Shaking one's head from side to side is also criticized by Fanselow as being too vague. However, it can be used effectively in certain areas. If the class were concentrating on a particular point of grammar, especially an "either-or" choice, the students would understand. (For example, a wrong choice between *sit* and *set* in English, the imperfect and *passé composé* in French, *kennen*, *wissen*, and *können* in German, and *ser* and *estar* in Spanish could be corrected by shaking the head "no." Because the students realize they are choosing among two or three alternatives, the gesture would cause them to rethink the answer.) Like repetition, this method can also be used with more advanced students. It is certainly more subtle than pointing to an X on the blackboard, as Cohen (1975) suggests.

Grammatical terms. Localizing an error by mentioning what function it plays in the sentence (e.g., "verb") can have limited use. This practice eliminates destroying the student's chain of thought in the middle of a long sentence. Obviously, it is only useful with students who understand the vocabulary and who are fairly proficient. It should be noted that this technique does not focus on communication but rather on form or linguistic correctness.

S: I came to the U.S. on plane in 1978.
T: Preposition?
S: By plane. I came by plane.

S: [illegible]
T: ¿Subjuntivo?
S: Quiero que me *de* un ejemplo.

Gestures. Under certain circumstances, errors can be corrected nonverbally. The students must be looking at the teacher, so exercises read from a book or conversations between students would not apply. The great advantage of using gestures is that there is no additional verbal input to confuse the student. Furthermore, gestures often take less time than verbal corrections. Error correction and explanation often cause the student to forget the original question or part of the answer. The process must then start over, and time is wasted. Proponents of the audiolingual method encouraged teachers to develop an elaborate system for indicating which students were to respond (whole class, one row, an individual) or the type of response desired (repeat, listen). Teachers may find several of these gestures useful.

- Yes-no. Nodding or shaking the head will get a student to continue or stop an utterance.

- Continue. Rolling the hand in a forward circle at the wrist will encourage a student who hesitates for fear of having made a mistake or let a student know that the sentence is not complete.

- Stop. Holding the palms toward a student will stop an unwanted interruption or an unnecessary lapse into the native language.

- Syntax. Flipping one hand over the other will let a student know that the word order is wrong.

  T: Do you want these books?
  S: Yes, give them me.
  T: [gestures]
  S: Give me them.

  T: ¿Qué es esto?
  S: Es una roja pluma
  T: [gestures]
  S: Una pluma roja.

- Number. Singular can be indicated with one finger; plural with several. A wiggling motion will emphasize the latter. These gestures can be used with any part of speech that shows number and can be combined with pinpointing, if necessary.

T: Haben Sie Schwestern?
S: Ja, ich habe eine Schwestern.
T: eine . . . [gesture]
S: eine Schwester.

- Stress. Gattegno (1976) developed a nonverbal way to indicate which syllable of a word carries the stress. On the extended index finger of one hand, the teacher taps out the rhythm of the word with the other index finger, using a more forceful tap on the stressed syllable. This can be very useful because the languages commonly taught in North America all differ widely in their approach to accentuation.

- Elision. In languages where forms are elided, a gesture can indicate this type of error. The teacher puts the two palms parallel to each other and then moves them closer together in a pushing motion. Other simple gestures can indicate liaison and intonation.

- Missing word. Gattegno recommends a gesture to show that the student has left a word out. The teacher holds up all fingers and points to each one as the student repeats the sentence. When the student arrives at the missing word, the teacher exaggerates the gesture to indicate that word.

S: Je ne suis allé au laboratoire.
T & S: Je . . . ne . . . suis [gesture] . . .
pas allé . . .

- Tense. A gesture of the hand can indicate that a sentence should be in the past (thrown over the shoulder) or the future (moved forward). To be more clear, the teacher could accompany the motion with the name of the tense until the students learn the meaning.

- Grammatical terms plus gestures. Schachter (1981) combines grammatical terminology with gestures. The teacher can form six letters of the alphabet designated to represent time, agreement, plural, preposition, word order, and article errors. Schachter maintains that teachers can train students to understand these nonverbal corrections even if the students are not sophisticated enough to understand the terminology. She provides

examples of frequent errors in the ESL classroom; similar combinations could be developed for errors in other languages.

- Other gestures. Almost any repetitive type of mistake can be controlled with a gesture once the students adapt to its use. When Moskowitz (1976) compared outstanding teachers with average teachers, she found the former to be much more active nonverbally, and to use gestures that were instructional rather than personal.

Peer Correction

There are no specific techniques for getting students to correct one another's errors in class. The teacher can use any of the techniques for self-correction suggested above simply by calling on another student who understood what he or she was trying to indicate to the first student. The technique of generating simple sentences, mentioned above, can be particularly effective. Instead of the teacher's providing possible answers, several students can do the same thing. The teacher can then return to the student who made the original error, and it will seem as if no correction had been made.

As mentioned earlier, the problem in peer correction is to avoid unfavorable comparisons between students. One can achieve this by seeking examples from other students rather than by asking for explanations. The teacher should not ask, "What was that mistake?" but should simply ask the same question of someone else. The teacher should give all students a chance to provide corrections. Since the first person to answer a question is at a disadvantage over those who hear a partial answer or have longer to think, it is possible for weak students to correct more proficient ones. It is up to the teacher to maintain a spirit of cooperation among classmates and a positive attitude toward the making and correcting of errors.

Teacher Correction

Providing correct answer. Although this has been widely criticized as not demonstrating that real learning is taking place (e.g., Fanselow 1977), there comes a time when the teacher must tell the class what the proper form is. Often it

is a question of saving time or reducing confusion, especially when two errors must be corrected. The teacher should return to the student who made the error, ask for a repetition or reformulation, and look for a glimmer of understanding.

OLD. Burt and Kiparsky (1972) propose "Own Language Distortion." The teacher translates into the native language an improper syntactic element a student has made to demonstrate how shocking it sounds. In other words,

Fr: *Ne donnez-le-moi pas
Sp: *No de me lo

sound as bad as

Eng: *Don't it to me give.

In practice, the student may not remember whether it was the affirmative or negative imperative that sounded bad. Some may feel that this is an unnecessary lapse back into the native language.

Discrimination exercises. Fanselow (1977) recommends contrasting the correct and incorrect forms, even to the extent of writing lists on the board and asking students for explanations of each item.

S: I take a course in history.
T: I take? I am taking? [discussion]

Paraphrasing. Hanzeli (1975) recommends paraphrasing a syntactic error, while Joiner (1975) suggests modeling the incorrect sentence with the proper substitution but without calling attention to the correction. The problem here is that many students may not hear the difference between the two. A fairly important error, such as articles in French, word stress in English and Spanish, and case in German, may be understood only as a variation in pronunciation. The teacher should use this technique when a more direct correction would have a negative effect.

* * *

The above list includes many more techniques than any one teacher could use. The proper selection will depend on many factors. Student sensitivity to correction, atmosphere, pace and level of the course, and goals are just a few of the criteria that one must take into account before the ultimate selection process--trial and error.

It must be noted that all these techniques apply to teacher-directed activities. It would be unreasonable, for example, to expect this type of correction in small-group work. Lantolf (1977) suggests using the latter to encourage speech rather than grammatical accuracy.

An additional problem with oral work is deciding what to do with sentences that are entirely correct. Many teachers repeat the utterance verbatim for a variety of reasons: others in the class can hear it better; they will hear a better pronunciation; and it will reinforce the correct response. The author has observed many beginning teachers who often repeat answers simply as a nervous habit. Students should be encouraged to speak louder so that everyone can hear. Otherwise, the teacher's repetitions may be taken to be corrections. In any exchange of language, students should understand that they have communicated successfully.

4. TECHNIQUES OF ERROR CORRECTION: WRITTEN WORK

General Considerations

Wingfield (1975) states that there are five ways for the teacher to approach the correction of written compositions: (1) providing clues for self-correction; (2) correcting the text; (3) making marginal notes; (4) explaining errors orally to students; and (5) using errors as an illustration for class discussion. He prefers self-correction by the students.

Correcting compositions is not unlike correcting oral errors. Correction by the student who made the error or by others in the class can precede teacher correction. Once again, one has to wonder if simply providing the correct response will benefit the student in the long run. Students may have problems remembering such superficial input, or may not even bother to read written corrections (Phillips 1968).

As in the case of oral expression, many scholars recommend correcting only major errors in written work. Robinett (1972) suggests correcting paragraphs for specific errors such as spelling, punctuation, or articles. Hendrickson (1980) feels that students lose confidence when they see too many corrections. Grittner believes that teachers should give more emphasis to what is correct than to what is wrong (1977). Walker (1973) reports that his survey found university students to be discouraged by excessive correcting. They spend so much time on details that they are afraid of losing their overall ability. On the other hand, Lalande (1981) opposes this selectivity on several grounds: (1) unlike oral work, the correction of written errors is done in private; (2) students need a considerable amount of feedback about their ability; (3) communication is not the only purpose for writing; it may be possible that an author wishes to gain respect. He concludes that important differences between oral and written language make the error correction analogy between them false.

Ramón Gómez de la Serna nació en Madrid (España) en 1888 y vivió desde 1936 en Buenos Aires donde murió en 1963. Es uno de los grandes escritores vanguardistas españoles. Fue un gran periodista y ha escrito novelas, cuentos, ensayos históricos, etc. Inventó las greguerías, que son metáforas, poemas o pensamientos sorprendentes, brevísimos y llenos de humor. El las definió así: «Metáfora + Humor = Greguería».

EL LEÓN ESCAPADO

Estaba Ramoncito en el Parque Zoológico con su doncella Luisa, cuando se escapó de su jaula el león del Sahara.

Fue un momento de pánico indescriptible. Todos corrían a refugiarse no se sabía dónde, y caían en poder del león, que se los engullía, escupiendo los relojes de bolsillo, los llaveros y las plumas estilográficas como quien escupe los huesos de las aceitunas o las raspas del pescado.

— ¡Cierren, cierren las puertas! —gritó el director del Parque, atemorizado de que su responsabilidad fuese mayor, y el león, saliendo a la ciudad, se comiese al Rey y al presidente del Consejo de Ministros.

En el miedo que produce el que el león se haya escapado, se llega a creer que puede comerse a la ciudad entera, como si su apetito fuese insaciable y tuviese disponibles varios kilómetros de tripa.

Ramoncito, subido a un árbol, presenció la primera parte de la aventura, y vio cómo el instinto de conservación de las amas les hacía arrojar al león los mamoncillos; y vio los sustos de esos mentores que toman el Jardín Zoológico por un sitio de lectura, mientras pasean en silencio a los niños que llevan cogidos de la mano.

El león, realmente, era insaciable, y sólo por los objetos duros que arrojaba, a medida que se comía sus presas, se podrían identificar todos los cadáveres.

¡Cuántos sombreros, bastones y paraguas por el suelo!...

Ramoncito se rió de buena gana, no pudo menos de reírse, cuando el león se dirigía por detrás a esos señores que están molestando a un ave o a un simio, espantándole, tirándole de la cola, dándole a comer la punta del bastón, y ¡zas! un zarpazo; ¡zas!, otro y ¡zas!, el de gracia y ¡gua!, adentro, a la pandorga del león, como quien se zampa una figurita de mazapán.

El león se sentía dueño del Parque y comenzó a matar gallinas, y no pudo comerse a los patos porque todos se metieron debajo del agua, aprovechando su condición de anfibios.

Ramoncito, acurrucado en lo alto de un árbol, vio cómo el león exterminador comenzó a subirse a los árboles con agilidad de gato, resultando un mito eso de que la salvación más segura es subirse a un árbol.

Entonces se le ocurrió la idea genial: «Si se había escapado de su jaula, su jaula estaría vacía y entreabierta». Y bajándose del árbol, corrió hacia la jaula del león, que, en efecto, estaba solitaria y entornada. Entró en ella y corrió el enorme cerrojo, sentándose, al fin, tranquilo en la piedra para el agua. El león llegó poco después olfateando su presa; pero se encontró con la terrible verja, a la que se abalanzó como cuando le daban la comida por las tardes, sino que ahora por el lado contrario.

Ramoncito, desde muy adentro, le hacía burla, y el león rugía, como diciéndole:

— ¡Fuera de mi casa!... ¿No ves que pone «León del Sahara» en la puerta? ¡Huuu...!

Y allí se estuvo hasta que le mataron, apuntándole desde el tejado, y una entusiasta multitud entró a libertar a Ramoncito, el único superviviente de los que habían estado en el Parque aquella mañana resultando el acto de sacarle de la jaula como una especie de desencantamiento, como si el «león del Sahara» que rezaba el cartel se hubiese convertido en un niño.

En torno al texto

— En calidad de periodista vas a hacer un reportaje en el zoo y presencias estas escenas; describelas.

LECCIÓN 13a.

LAS HORAS - CONVERSACIÓN.

¿Qué hora es?
¿Podría usted decirme la hora?
¿Puede usted decirme la hora? O
¿Querría usted decirme qué hora es?
¿Sabe usted qué hora es?
¿Sabes qué hora es?
¿Puedes decirme la hora?

Es la una en punto. Es la una menos diez.
Es la una menos quince o cuarto. Son las dos y media. Son las dos y cuarto o las dos y quince. Son las dos y veinte. Son las diez y pico. Son las diez de la noche. Son las doce o Es mediodía. Son las doce de la noche o Es medianoche. Dan las doce. Están dando las cuatro. Acaban de dar las siete. Van a dar las ocho. No son todavía las tres. Mi reloj marca las seis. Mi reloj va adelantado; serán las seis. Mi reloj está atrasado; debe de ser la una. Almorzaremos sobre las dos. El tren salió hacia las cinco de la tarde. A las dos de la madrugada. ¡Cómo, las seis ya!

VOCABULARIO

El reloj de pulsera - el reloj de bolsillo - la cadena - el reloj de pared - el reloj de sobremesa - el despertador - el reloj de péndola - la cuerda o el resorte - dar cuerda - la péndola - las agujas o manecillas - el minutero - el segundero - la esfera - el engranaje - adelantar - atrasar - poner el reloj en hora - arreglar - el relojero.

GRADOS DEL ADJETIVO

Positivo - aplicado

Comparativo
- *de superioridad - más aplicado que*
- *de inferioridad - menos aplicado que*
- *de igualdad - tan aplicado como*

Superlativo
- *absoluto - muy aplicado o aplicadísimo*
- *relativo*
  - *de superioridad - el más aplicado de*
  - *de inferioridad - el menos aplicado de*

Adjetivos: bueno, malo, grande, pequeño, alto y bajo

comparativo de superioridad	*superlativo absoluto desinencial*
bueno - mejor o más bueno	*óptimo o bonísimo*
malo - peor o más malo	*pésimo o malísimo*

grande - mayor o más grande	máximo o grandísimo
pequeño - menor o más pequeño	mínimo o pequeñísimo
alto - superior o más alto	supremo o ísimo, altísimo
bajo - inferior o más bajo	ínfimo o bajísimo

Superlativo absoluto desinencial de otros adjetivos:

Adjetivos terminados en ble hacen en bilísimo - amable - amabilísimo
Adjetivos terminados en el hacen en delísimo - cruel - crudelísimo
Adjetivos terminados en re o ro en érrimo - acre - acérrimo
Adjetivos terminados en cil hacen regularmente - grácil - gracilísimo

NOTA: Los calificativos que tienen los diptongos UE, IE tónicos, cambian éstos por o y e, según la regla fonética, cuando pasan a sílabas no acentuadas. tierno - ternísimo, bueno - bonísimo, ardiente - ardentísimo, fuerte-fortísimo.

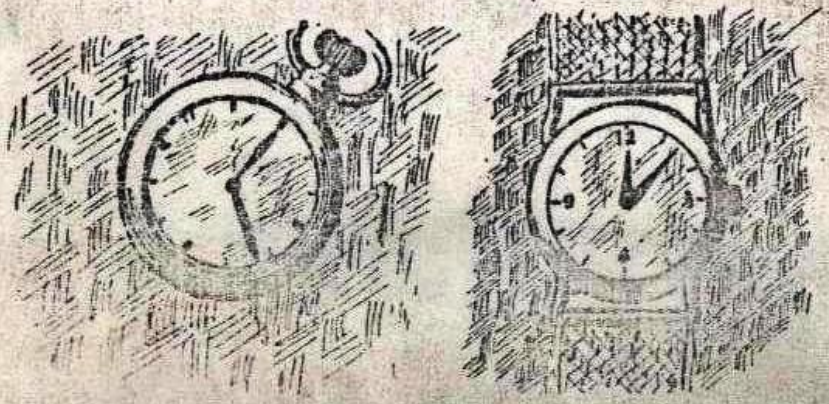
TRADUZCA AL PORTUGUÉS:

El invierno es menos agradable que la primavera. Sus palabras han sido aspérrimas. El hierro es más útil que el oro. Este niño es tan inteligente como aquél. A mí me gusta más la leche que el café. Su acción fue notabilísima. Mi casa es más grande que la tuya. El león es el más fuerte de los animales. Un buen libro es el mejor amigo del hombre. Tu padre y tu madre son felicísimos. Esta es la mejor de mis plumas. El hombre más rico no es siempre el más feliz. Este palacio es muy grande y muy antiguo. El agua está limpísima. El tema de Juanito es facilísimo. La salud y la cultura son los dones más preciosos que el hombre puede desear. El perro es un amigo fidelísimo del hombre.

han sido - foram a mí me gusta - gosto

TRADUZCA AL CASTELLANO:

O desenho de seu irmão é mais bonito que o meu. Luís é menos preguiçoso que seu primo. Estes animais são ferocíssimos. Esses alunos são os mais aplicados de todos. A lua é menor que o Sol. Andrés é muito estudioso. A guerra é uma terribilíssima desgraça para a humanidade. O ouro é o metal mais precioso. A rosa é mais bonita que o cravo, porém este é mais perfumado do que aquela. O cravo é uma flor perfumadíssima. Nero foi um imperador crudelíssimo. João é o menos obediente de todos. A virtude é tão necessária quanto a cultura. Na Groenlândia os dias e as noites são friíssimos. Estas laranjas estão muito azedas. O termo da vida é muito curto, o da beleza é ainda mais curto. Os pais de Carmen são amabilíssimos. Esta lição é dificílima.



1. GÉNERO DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS

I. *Primer tipo*: Tienen una sola forma para el masculino y el femenino.

— mayor y menor
— mejor y peor
— inferior y superior
— interior y exterior
— los terminados en A, E, I, L, R, S y Z:
agrícola, alegre, marroquí, débil, fácil, ruin, secular, cortés, feliz.

II. *Segundo tipo*: Tienen formas distintas para el masculino y femenino.

— los terminados en O, AN, ON y OR:
alto — alta
holgazán — holgazana
juguetón — juguetona
sucesor — sucesora
— los que significan nacionalidad o país y terminan en consonante:
español — española
portugués — portuguesa
alemán — alemana

2. NÚMERO DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS

Los adjetivos calificativos siguen las mismas reglas para la formación del plural del sustantivo.

bueno — buenos
capaz — capaces

3. GRADOS DE SIGNIFICACIÓN DEL ADJETIVO

I. *Comparativo*

1º) *Comparativo de inferioridad.* Se forma con los calificativos en grado positivo entre los adverbios:
MENOS...QUE

El perro es MENOS veloz QUE el caballo.
Mi coche es MENOS nuevo QUE el tuyo.

2º) *Comparativo de igualdad.* Se forma con los calificativos en grado positivo entre los adverbios:

TAN...COMO

El caballo es TAN veloz COMO el perro.
Mi coche es TAN nuevo COMO el tuyo.

3º) *Comparativo de superioridad.* Se forma con los calificativos en grado positivo entre los adverbios:

MÁS...QUE

El caballo es MÁS veloz QUE el perro.
Mi coche es MÁS nuevo QUE el tuyo.

II. *Superlativo*

1º) *Superlativo analítico.* Se forma anteponiendo al positivo un adverbio: MUY, SUMAMENTE etc.

Antonio es MUY aplicado.
María es SUMAMENTE inteligente.

2º) *Superlativo sintético.* Se forma con sufijos.

a) *Sufijo ÍSIMO*

Antonio es aplicadÍSIMO.
Ella es riquÍSIMA.

b) *sufijo ÉRRIMO*

acre — acérrimo
áspero — aspérrimo (o asperísimo)
célebre — celebérrimo
íntegro — integérrimo
libre — libérrimo
mísero — misérrimo
pobre — paupérrimo (o pobrísimo)
pulcro — pulquérrimo

c) Algunos adjetivos mantienen el radical latino:

amable — amabilísimo
bueno — bonísimo
fiel — fidelísimo
fuerte — fortísimo
noble — nobílimo
notable — notabilísimo
tierno — ternísimo

Ejercicio: Escríbese el positivo de los aumentativos siguientes:

1.Borrachón - 2.Pernaza - 3.Robalicón - 4.Nubarrón - 5.Bravucón - 6.Cucharón - 7.Caserón - 8.Ricacho - 9.Ventarrón - 10.Viejancón - 11.Pajarotz - 12. [illegible] trejón - 13.Mocetón - 14.Santurrón - 15.Mesota - 16.Flacuchón - 17.Pobretón - 18.Corpanchón - 19.Librote - 20.Picarón - 21.Reglota - 22.Muchachona - 23. Calebrón - 24.Vivaracho - 25.Campanota - 26.Muchachote - 27.Papelazo - 28.Ma- [illegible] terota - 29.Cartelón - 30.Casona - 31.Bigotazo - 32.Pilón - 33.Hombrache - 34. Cuenazo - 35.Manota - 36.Grandillón - 37.Borricón - 38. Borrachón - 39.Gatazo- 40.Grandullón.

Observaciones:

a) Ejemplos de aumentativos de aumentativos: picar-on-azo, ton-ach-ón

b) Ejemplos de aumentativos de diminutivos: call-ej-ón, escob-ill-ón

c) Ejemplos de palabras terminadas en ón y azo que no constituyen aumentativos: jugetón, pichón, empujón, dormilón, cañonazo, picotazo, y tantas otras.

SUFIJOS DIMINUTIVOS

Los principales son:

1. ECECITO, ECECICO, ECECILLO, ECEZUELO

para los MONOSÍLABOS acabados en VOCAL.

pie - pi-ecito, pi-ececico, pi-ecezuelo

2. ECITO, ECICO, ECILLO, EZUELO

para:

a) los MONOSÍLABOS acabados en CONSONANTE

flor - flor-ecita, flor-ecilla, etc. pan - pan-ecillo, etc.

b) los BISÍLABOS en cuya primera sílaba existe uno de los diptongos EI, IE, UE; o terminados en IA, IO, UA, E.

peine - pein-ecito	huevo - huev-ecito	hierba - hierb-ecita
bestia - besti-ecita	vidrio - vidri-ecito	lengua - lengu-ecita
padre - padr-ecito	madre - madr-ecita	

3 CITO, CILLO, CICO, ZUELO

para las palabras AGUDAS de DOS o MÁS SÍLABAS terminadas en VOCAL, en N o R, y las LLANAS en N.

café - cafe-cito, sofá - sofa-cito, corazón - corazon-cito mujer - mujer-cita, virgen - virgen-cita.

4. ITO, ILLO, ICO, UELO

para los demás casos.

libro - libr-ito, pájaro - pajar-ito, horno - horn-illo,
abuelo - abuel-ito, pañuel-ito.

Para la formación del diminutivo también se usan otras terminaciones, pero menos frecuentes.

chiquitín, banderola, plazoleta, porrino, librete, etc.

Observaciones:

a) Ejemplos de diminutivos de aumentativos: port-on-cito, sill-on-cito
b) Ejemplos de diminutivos de diminutivos: libr-et-ín, call-ej-uela

Ejercicio: Diga el alumno los sustantivos o adjetivos a que corresponden los diminutivos siguientes, y señale el sufijo.

1.Solecito - 2.Ancianico - 3.Muchachuela - 4.Ombucillo - 5.Temorcito - 6.Vinagrillo - 7.Lengüecita - 8.Reyezuelo - 9.Palomita - 10.Collarín - 11.Tececico - 12.Riachuelo - 13.Mujercilla - 14.Lechuguino - 15.Madrecilla - 16.Ladronzuelo - 17.Viejecito - 18.Caballito - 19.Peluquín - 20.Dentezuelo - 21.Carmencita - 22.Redecilla - 23.Herbecica - 24.Plazuela - 25.Vocecilla - 26.Silloncito - 27. Llavecita - 28.Repolluelo - 29.Tosecilla - 30.Portecica - 31.Pobrezuela - 32. Pedacito - 33.Corbatín - 34.Pastorcillo - 35.Amorcillo - 36.Casita - 37. Porezuelo - 38.Tiernecito - 39.Calladitos - 40.Hierbecita - 41.Bodegueta.

SUFIJOS DESPECTIVOS

Como en portugués, muchas formas aumentativas y diminutivas pueden también expresar un sentido despectivo. Existen, además, terminaciones especiales para designar desprecio, como: aco, ajo, ualla, astro, ejo, eja, ete, orrio, uca, acho, arraco, etc.

Ejemplos: [illegible]najo, gentualla, poetastro, calleja, casuca, viliorrio, papelucho, bicharraco, libraco.

LECCIÓN 12a.

CAPERUCITA

Caperucita, la más pequeña
de mis amigas, ¿en dónde está?
– Al viejo bosque se fue por leña,
por leña seca para amasar.

– Caperucita, di, ¿no ha venido?
¿Cómo tan tarde no regresó?
– Tras ella todos al bosque han ido,
pero ninguno se la encontró.

– Decidme, niños, ¿qué es lo que pasa?
¿Qué mala nueva llegó a la casa?
¿Por qué esos llantos? ¿Por qué esos gritos?

¿Caperucita no regresó?
– Sólo trajeron sus zapatitos...
¡Dicen que un lobo se la comió!

FRANCISCO VILLAESPESA
(España)

ADIVINANZAS

16. *Dos hermanos son,*
el uno va a misa, el otro no.

17. *¿Qué es lo primero que hace el perro cuando sale el sol?*

SUFIJOS AUMENTATIVOS, DIMINUTIVOS y DESPECTIVOS

SUFIJOS AUMENTATIVOS

Los más comunes: ÓN, AZO, OTE - *para los masculinos*
ONA, AZA, OTA - *para los femeninos*

hombre - hombr-ón, hombr-azo, hombr-ote

mujer - mujer-ona, mujer-aza, mujer-ota

Los menos frecuentes: ach-ón, anch-ón, arr-ón, er-ón, urr-ón, et-ón, ej-ón, alic-ón, etc.

De Altamira a Picasso —dos extremos que en cierto sentido se tocan—, el arte español es una de las aventuras de más relieve y calado en la historia espiritual de la humanidad.

Grecia y Roma influyeron en el arte hispano, y aún hay vestigios de su colonización en nuestro suelo.

En el arte español, sin duda no libre de influencias francesas, italianas, flamencas, alemanas, tiene, sin embargo, un sello nacional con épocas de esplendor gótico, isabelino, plateresco, barroco, churrigueresco. Realismo, fuerza expresiva, fervor, apasionamiento, son constantes del caliente y sincero arte español.

El arte musulmán del Califato de Córdoba influye en la España cristiana originando el estilo mudéjar. Menos en el Norte, que, libre de la proximidad musulmana, levanta bellos edificios románicos.

Se construyen catedrales góticas; Berruguete, Hernández, Montañés, entre los siglos XVI y XVII, han tallado la más prodigiosa imaginería cristiana. En Toledo, el Greco ha pintado una obra gigante, enfebrecida y genial. El realismo español ha alcanzado su cénit con Ribera, Zurbarán, Murillo y el maestro de los maestros, Velázquez.

En el XVIII Goya revoluciona la pintura española y universal. Con él puede decirse, si hacemos abstracción de la prehistoria, que nace el Arte Moderno.

Fortuny, Sorolla, Zuloaga y Solana continúan la gloriosa tradición pictórica española. Picasso recoge la antorcha, aún bravamente encendida, y Juan Gris, Miró y Dalí alcanzan también contemporáneamente, nombradía universal. Junto a estos hitos es justo consignar el arquitecto Gaudí.

Ahora mismo, las últimas corrientes pictóricas están brillantísimamente representadas en España por un grupo de abstractos conocidos en todo el mundo.

España, gran potencia pictórica, posee la más fabulosa muestra de la pintura universal en la primera pinacoteca del mundo: el Museo del Prado, en Madrid.

5a.) Se usa la forma Vos en lugar de Vosotros para hablar con D. ., con la Virgen o con los santos.
Vos, Señor, sois grande. En Vos, Madre mía dulcísima, he puesto toda mi confianza.

6a.) Los pronombres acusativos: LO, LA, LOS, LAS se posponen a las formas del dativo: ME, TE, NOS y OS sin contraerse como en portugués. Así decimos en español: me lo, me la, me los, me las, te lo, te la, etc. en portugués: mo, ma, mos, mas, to, ta, etc.
Obsérvese que se usa el pronombre SE en lugar de LE: se lo (lho), se la (lha), se los (lhos) y se las (lhas).
Me lo preguntaron. Te la enviaron: Nos lo recomendaste. Se lo digo. Se la envió.
Después de los verbos vienen unidos.
Dígamelo, tráigamela.

7a.) Se usan complementos pleonásticos, como en portugués, para dar más vigor a la expresión, y a menudo mayor claridad.
¿Qué le parece a usted mi casa? A mí me parece muy buena.

8a.) Las formas átonas, en general, se usan proclíticamente.
Me pidieron. Te lo dije. Los escondió.
Pero con el imperativo afirmativo, gerundio e infinitivo, los pronombres átonos son siempre enclíticos.
Agáchate. Levantándose, él comenzó a llamarme.

Eterno resplandor de eterna lumbre,
un enigma es sin tí la humana vida;
pues la flaca razón ensombrecida
por la primera culpa y pesadumbre,
no puede vislumbrar la excelsa cumbre
do habita la Verdad, de luz vestida,
la Belleza esencial, esclarecida,
y el sumo Bien, perpetua dulcedumbre.
Sin tí no encuentra el corazón consuelo,
y sólo tú sus tempestades calmas,
cual iris que serena el alto cielo.
No hay estrella sin tí para el camino,
que, entre congojas mil, lleva a las almas
a la fruición del celestial destino.

GABRIEL ESPINO

Salamanca, 1972.

1. AUMENTATIVOS

Son cuatro las terminaciones que añadimos a los sustantivos, adjetivos y a algunos gerundios y adverbios para la formación del aumentativo:

— ON: hombre — hombrón
— AZO: gata — gataza
— ACHO: pico — picacho
— OTE: animal — animalote

OBSERVACIÓN: Muchas palabras terminadas en — ON no son aumentativos: corazón, ratón, melón.

2. DIMINUTIVOS

Hay muchos sufijos para la formación del diminutivo en español.

I. *ECECITO, ECECILLO, ECECICO, ECEZUELO*

Los monosílabos acabados en vocal:
pie — piececito, piecezuelo

II. *ECITO, ECILLO, ECICO, EZUELO, ACHUELO, ICHUELO*

1º) Los monosílabos acabados en consonante (incluso la Y):
flor — florecita
voz — vozecita

2º) Los bisílabos cuya primera sílaba tiene uno de los diptongos — EI, IE, UE:
reina — reinecita
hierro — hierrecillo
hueso — huesecico

3º) Los bisílabos cuya última sílaba tiene uno de los diptongos — IA, IO, UA:
bestia — bestiecita
genio — geniecillo
lengua — lenguecica

Se exceptúan las palabras — rubia, pascua y agua:
rubia — rubita
pascua — pascuita
agua — aguita

4º) Muchas palabras de dos sílabas terminadas en IO:
frío — friecito, friecillo

5º) Todas las palabras bisilábicas terminadas en E:

pobre — pobrecillo, pobrecito
nave — navecilla, navecita

6º) Las palabras prado, llano y mano tienen los diminutivos siguientes:

prado — pradecillo, pradito y pradillo
llano — llanecillo, llanito
mano — manecilla, manezuela y manita

III. *CITO, CILLO, CICO, ZUELO*

1º) Las palabras agudas de dos o más sílabas terminadas en N o R:

galán — galancillo
mujer — mujercita

2º) Las palabras graves acabadas en N:

Carmen — Carmencita
imagen — imagencilla

IV *ITO, ILLO, ICO, UELO*

Las demás palabras sin forma especificada hasta aquí:

jaula — jaulilla
pájaro — pajarito

V. *DIMINUTIVOS FAMILIARES*

Se usan contracciones especiales en algunos nombres propios:

Francisco — Francisquito, Frasquito, Paco, Paquito, Pancho, Curro y Quico.
José — Pepe, Pepito, Joselito.
Dolores — Dolorcitas, Lola, Lolita
Concepción — Concha, Conchita
Gertrudis — Tula
Carmen — Carmencita, Carmencilla, Carmelita
Pilar — Pilarcita, Pilarcilla, Pilarica

OBSERVACIÓN: Hay en español aumentativos de aumentativos, aumentativos de diminutivos, diminutivos de aumentativos y diminutivos de diminutivos:

picarón — picaronazo
roseta — rosetón
salón — saloncillo
chiquito — chiquitito

3. DESPECTIVOS

Para dar idea de desprecio, repugnancia, aversión, asco e menosprecio, empleamos las terminaciones siguientes:

ACO: libro — libraco
ASTRO: cama — camastro
ORRO: venta — ventorro
UZA: gente — gentuza
UCHO: caldo — calducho
y otras más.

OBSERVACIÓN: Los afectivos españoles tienen la misma forma de los diminutivos:
madre — madrecita, madrecilla
abuela — abuelita

4. LECTURAS

He visto ayer por una ventana un tiesto lleno de lilas y de rosas pálidas, sobre un trípode. Por fondo tenía uno de esos cortinajes amarillos y opulentos, que hacen pensar en los mantos de los príncipes orientales. Las lilas recién cortadas resaltaban con su lindo color apacible, junto a los pétalos esponjados de las rosas de té.

Junto al tiesto, en una copa de la ornada con ibis de oro, incrustados, incitaban a la gula manzanas frescas, medio coloradas, con la pelusilla de la fruta nueva y la sabrosa carne hinchada que toca el deseo; pero doradas y apetitosas, que daban indicios de ser todas jugo y como esperando el cuchillo de plata que debía rebanar la pulpa almibarada; y un ramillete de uvas negras, hasta con el polvillo ceniciento de los racimos acabados de arrancar de la viña.

Acerquéme, vilo de cerca todo. Las lilas y las rosas eran de cera; las manzanas y las peras de mármol pintado, y las uvas, de cristal.

RUBÉN DARÍO

Félix Rubén García Darío (Nicaragua, 1867 — Managua, 1916). Introductor del Modernismo en España.

Obras Principales: AZUL, PROSAS PROFANAS, POEMAS EN PROSA, CANTO A LA ARGENTINA.

Ramón Gómez de la Serna nació en Madrid (España) en 1888 y vivió desde 1936 en Buenos Aires donde murió en 1963. Es uno de los grandes escritores vanguardistas españoles. Fue un gran periodista y ha escrito novelas, cuentos, ensayos históricos, etc. Inventó las greguerías, que son metáforas, poemas o pensamientos sorprendentes, brevísimos y llenos de humor. El las definió así: «Metáfora + Humor = Greguería».

EL LEÓN ESCAPADO

Estaba Ramoncito en el Parque Zoológico con su doncella Luisa, cuando se escapó de su jaula el león del Sahara.

Fue un momento de pánico indescriptible. Todos corrían a refugiarse no se sabía dónde, y caían en poder del león, que se los engullía, escupiendo los relojes de bolsillo, los llaveros y las plumas estilográficas como quien escupe los huesos de las aceitunas o las raspas del pescado.

— ¡Cierren, cierren las puertas! —gritó el director del Parque, atemorizado de que su responsabilidad fuese mayor, y el león, saliendo a la ciudad, se comiese al Rey y al presidente del Consejo de Ministros.

En el miedo que produce el que el león se haya escapado, se llega a creer que puede comerse a la ciudad entera, como si su apetito fuese insaciable y tuviese disponibles varios kilómetros de tripa.

Ramoncito, subido a un árbol, presenció la primera parte de la aventura, y vio cómo el instinto de conservación de las amas les hacía arrojar al león los mamoncillos; y vio los sustos de esos mentores que toman el Jardín Zoológico por un sitio de lectura, mientras pasean en silencio a los niños que llevan cogidos de la mano.

El león, realmente, era insaciable, y sólo por los objetos duros que arrojaba, a medida que se comía sus presas, se podrían identificar todos los cadáveres.

¡Cuántos sombreros, bastones y paraguas por el suelo!...

Ramoncito se rió de buena gana, no pudo menos de reírse, cuando el león se dirigía por detrás a esos señores que están molestando a un ave o a un simio, espantándole, tirándole de la cola, dándole a comer la punta del bastón, y ¡zas! un zarpazo; ¡zas!, otro y ¡zas!, el de gracia y ¡gua!, adentro, a la pandorga del león, como quien se zampa una figurita de mazapán.

El león se sentía dueño del Parque y comenzó a matar gallinas, y no pudo comerse a los patos porque todos se metieron debajo del agua, aprovechando su condición de anfibios.

Ramoncito, acurrucado en lo alto de un árbol, vio cómo el león exterminador comenzó a subirse a los árboles con agilidad de gato, resultando un mito eso de que la salvación más segura es subirse a un árbol.

Entonces se le ocurrió la idea genial: «Si se había escapado de su jaula, su jaula estaría vacía y entreabierta». Y bajándose del árbol, corrió hacia la jaula del león, que, en efecto, estaba solitaria y entornada. Entró en ella y corrió el enorme cerrojo, sentándose, al fin, tranquilo en la piedra para el agua. El león llegó poco después olfateando su presa; pero se encontró con la terrible verja, a la que se abalanzó como cuando le daban la comida por las tardes, sino que ahora por el lado contrario.

Ramoncito, desde muy adentro, le hacía burla, y el león rugía, como diciéndole:

— ¡Fuera de mi casa!... ¿No ves que pone «León del Sahara» en la puerta? ¡Huuu...!

Y allí se estuvo hasta que le mataron, apuntándole desde el tejado, y una entusiasta multitud entró a libertar a Ramoncito, el único superviviente de los que habían estado en el Parque aquella mañana resultando el acto de sacarle de la jaula como una especie de desencantamiento, como si el «león del Sahara» que rezaba el cartel se hubiese convertido en un niño.

En torno al texto

— En calidad de periodista vas a hacer un reportaje en el zoo y presencias estas escenas; describelas.

LECCIÓN 13a.

LAS HORAS - CONVERSACIÓN.

¿Qué hora es?
¿Podría usted decirme la hora?
¿Puede usted decirme la hora? O
¿Querría usted decirme qué hora es?
¿Sabe usted qué hora es?
¿Sabes qué hora es?
¿Puedes decirme la hora?

Es la una en punto. Es la una menos diez. Es la una menos quince o cuarto. Son las dos y media. Son las dos y cuarto o las dos y quince. Son las dos y veinte. Son las diez y pico. Son las diez de la noche. Son las doce o Es mediodía. Son las doce de la noche o Es medianoche. Dan las doce. Están dando las cuatro. Acaban de dar las siete. Van a dar las ocho. No son todavía las tres. Mi reloj marca las seis. Mi reloj va adelantado; serán las seis. Mi reloj está atrasado; debe de ser la una. Almorzaremos sobre las dos. El tren salió hacia las cinco de la tarde. A las dos de la madrugada. ¡Cómo, las seis ya!

VOCABULARIO

El reloj de pulsera - el reloj de bolsillo - la cadena - el reloj de pared - el reloj de sobremesa - el despertador - el reloj de péndola - la cuerda o el resorte - dar cuerda - la péndola - las agujas o manecillas - el minutero - el segundero - la esfera - el engranaje - adelantar - atrasar - poner el reloj en hora - arreglar - el relojero.

GRADOS DEL ADJETIVO

Positivo - aplicado

Comparativo
- de superioridad - más aplicado que
- de inferioridad - menos aplicado que
- de igualdad - tan aplicado como

Superlativo
- absoluto - muy aplicado o aplicadísimo
- relativo
  - de superioridad - el más aplicado de
  - de inferioridad - el menos aplicado de

Adjetivos: bueno, malo, grande, pequeño, alto y bajo

comparativo de superioridad	superlativo absoluto desinencial
bueno - mejor o más bueno	óptimo o bonísimo
malo - peor o más malo	pésimo o malísimo

grande - mayor o más grande	máximo o grandísimo
pequeño - menor o más pequeño	mínimo o pequeñísimo
alto - superior o más alto	supremo o ísimo, altísimo
bajo - inferior o más bajo	ínfimo o bajísimo

Superlativo absoluto desinencial de otros adjetivos:

Adjetivos terminados en ble hacen en bilísimo - amable - amabilísimo
Adjetivos terminados en el hacen en delísimo - cruel - crudelísimo
Adjetivos terminados en re o ro en érrimo - acre - acérrimo
Adjetivos terminados en cil hacen regularmente - grácil - gracilísimo

NOTA: Los calificativos que tienen los diptongos UE, IE tónicos, cambian éstos por o y e, según la regla fonética, cuando pasan a sílabas no acentuadas. tierno - ternísimo, bueno - bonísimo, ardiente - ardentísimo, fuerte-fortísimo.

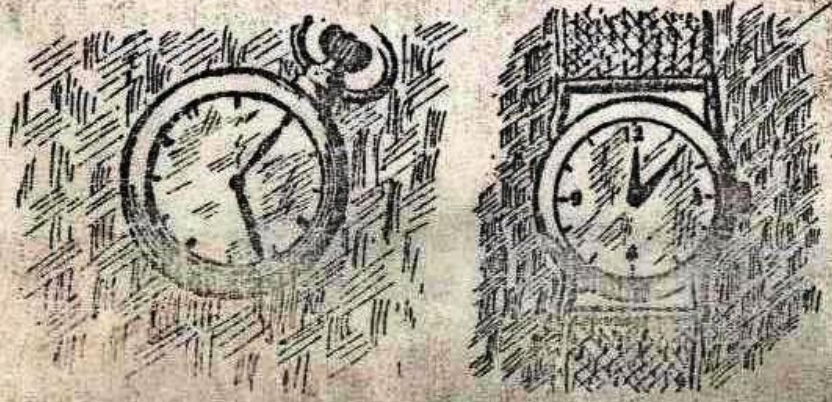
TRADUZCA AL PORTUGUES:

El invierno es menos agradable que la primavera. Sus palabras han sido aspérrimas. El hierro es más útil que el oro. Este niño es tan inteligente como aquel. A mí me gusta más la leche que el café. Su acción fue notabilísima. Mi casa es más grande que la tuya. El león es el más fuerte de los animales. Un buen libro es el mejor amigo del hombre. Tu padre y tu madre son felicísimos. Esta es la mejor de mis plumas. El hombre más rico no es siempre el más feliz. Este palacio es muy grande y muy antiguo. El agua está limpísima. El tema de Juanito es facilísimo. La salud y la cultura son los dones más preciosos que el hombre puede desear. El perro es un amigo fidelísimo del hombre.

han sido - foram a mí me gusta - gosto

TRADUZCA AL CASTELLANO:

O desenho de seu irmão é mais bonito que o meu. Luís é menos preguiçoso que seu primo. Estes animais são ferocíssimos. Esses alunos são os mais aplicados de todos. A lua é menor que o Sol. André é muito estudioso. A guerra é uma terribilíssima desgraça para a humanidade. O ouro é o metal mais precioso. A rosa é mais bonita que o cravo, porém este é mais perfumado do que aquela. O cravo é uma flor perfumadíssima. Nero foi um imperador crudelíssimo. João é o menos obediente de todos. A virtude é tão necessária quanto a cultura. Na Groenlândia os dias e as noites são friíssimos. Estas laranjas estão muito azedas. O termo da vida é muito curto, o da beleza é ainda mais curto. Os pais de Carmen são amabilíssimos. Esta lição é dificílima.



1. GENERO DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS

I. *Primer tipo*: Tienen una sola forma para el masculino y el femenino.

— mayor y menor
— mejor y peor
— inferior y superior
— interior y exterior
— los terminados en A, E, L, R, S y Z:
agrícola, alegre, marroquí, débil, fácil, ruin, secular, cortés, feliz.

II. *Segundo tipo*: Tienen formas distintas para el masculino y femenino.

— los terminados en O, AN, ON y OR:
alto — alta
holgazán — holgazana
juguetón — juguetona
sucesor — sucesora
— los que significan nacionalidad o país y terminan en consonante:
español — española
portugués — portuguesa
alemán — alemana

2. NUMERO DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS

Los adjetivos calificativos siguen las mismas reglas para la formación del plural del sustantivo.

bueno — buenos
capaz — capaces

3. GRADOS DE SIGNIFICACION DEL ADJETIVO

I. *Comparativo*

1º) *Comparativo de inferioridad*. Se forma con los calificativos en grado positivo entre los adverbios:
MENOS...QUE

El perro es MENOS veloz QUE el caballo.
Mi coche es MENOS nuevo QUE el tuyo.

2º) *Comparativo de igualdad*. Se forma con los calificativos en grado positivo entre los adverbios:

TAN...COMO

El caballo es TAN veloz COMO el perro.
Mi coche es TAN nuevo COMO el tuyo.

3º) *Comparativo de superioridad*. Se forma con los calificativos en grado positivo entre los adverbios:

MÁS...QUE

El caballo es MÁS veloz QUE el perro.
Mi coche es MÁS nuevo QUE el tuyo.

II. *Superlativo*

1º) *Superlativo analítico*. Se forma anteponiendo al positivo un adverbio: MUY, SUMAMENTE etc.

Antonio es MUY aplicado.
María es SUMAMENTE inteligente.

2º) *Superlativo sintético*. Se forma con sufijos.

a) *Sufijo ÍSIMO*

Antonio es aplicadÍSIMO.
Ella es riquÍSIMA.

b) *sufijo ÉRRIMO*

acre — acérrimo
áspero — aspérrimo (o asperísimo)
célebre — celebérrimo
íntegro — integérrimo
libre — libérrimo
mísero — misérrimo
pobre — paupérrimo (o pobrísimo)
pulcro — pulquérrimo

c) Algunos adjetivos mantienen el radical latino:

amable — amabilísimo
bueno — bonísimo
fiel — fidelísimo
fuerte — fortísimo
noble — nobílimo
notable — notabilísimo
tierno — ternísimo

Ejercicio: Escríbase el positivo de los aumentativos siguientes:

1.Borrachón - 2.Pernaza - 3.Bobalicón - 4.Nubarrón - 5.Bravucón - 6.Cucharón - 7.Caserón - 8.Ricacho - 9.Ventarrón - 10.Vejancón - 11.Pellejote - 12. Trejón - 13.Mocetón - 14.Santurrón - 15.Mesota - 16.Flacuchón - 17.Pobretón - 18.Corpanchón - 19.Librote - 20.Picarón - 21.Reglota - 22.Muchachona - 23. Calebrón - 24.Vivaracho - 25.Campanote - 26.Muchachote - 27.Papelazo - 28.Mujerota - 29.Cartelón - 30.Casona - 31.Hojotazo - 32.Pilón - 33.Hombrache - 34. Cuenazo - 35.Manota - 36.Grandillón - 37.Borricón - 38. Borrachón - 39.Gatazo - 40.Grandullón.

Observaciones:

a) Ejemplos de aumentativos de aumentativos: picar-on-azo, bon-ach-ón

b) Ejemplos de aumentativos de diminutivos: call-ej-ón, escob-ill-ón

c) Ejemplos de palabras terminadas en ón y azo que no constituyen aumentativos: juguetón, pichón, empujón, dormilón, cañonazo, picotazo, y tantas otras.

SUFIJOS DIMINUTIVOS

Los principales son:

1. ECECITO, ECECICO, ECECILLO, ECEZUELO

para los MONOSÍLABOS acabados en VOCAL.

pie - pi-ececito, pi-ececico, pi-ececillo, pi-ecezuelo

2. ECITO, ECICO, ECILLO, EZUELO

para:

a) los MONOSÍLABOS acabados en CONSONANTE

flor - flor-ecita, flor-ecilla, etc. pan - pan-ecillo, etc.

b) los BISÍLABOS en cuya primera sílaba existe uno de los diptongos EI, IE, UE; o terminados en IA, IO, UA, E.

peine - pein-ecito	huevo - huev-ecito	hierba - hierb-ecita
bestia - besti-ecita	vidrio - vidri-ecito	lengua - lengü-ecita
padre - padr-ecito	madre - madr-ecita	

3 CITO, CILLO, CICO, ZUELO

para las palabras AGUDAS de DOS o MÁS SÍLABAS terminadas en VOCAL, en N o R, y las LLANAS en N.

café - cafe-cito, sofá - sofa-cito, corazón - corazon-cito mujer - mujer-cita, virgen - virgen-cita.

4. ITO, ILLO, ICO, UELO

para los demás casos.

libro - libr-ito, pájaro - pajar-ito, horno - horn-illo,
abuelo - abuel-ito, pañuel-ito.

Para la formación del diminutivo también se usan otras terminaciones, pero menos frecuentes.

chiquitín, banderola, plazoleta, porrino, librete, etc.

Observaciones:

a) Ejemplos de diminutivos de aumentativos: port-on-cito, sill-on-cito
b) Ejemplos de diminutivos de diminutivos: libr-et-ín, call-ej-uela

Ejercicio: Diga el alumno los sustantivos o adjetivos a que corresponden los diminutivos siguientes, y señale el sufijo.

1.Solecito - 2.Ancianico - 3.Muchachuela - 4.Ombucillo - 5.Temorcito - 6.Vinagrillo - 7.Lengüecita - 8.Reyezuelo - 9.Palomita - 10.Collarín - 11.Tececico - 12.Riachuelo - 13.Mujercilla - 14.Lechuguino - 15.Madrecilla - 16.Ladronzuelo - 17.Viejecito - 18.Caballito - 19.Peluquín - 20.Dentezuelo - 21.Carmencita - 22.Redecilla - 23.Herbecica - 24.Plazuela - 25.Vocecilla - 26.Silloncito - 27. Llavecita - 28.Repolluelo - 29.Tosecilla - 30.Portecica - 31.Pobrezuela - 32. Pedacito - 33.Corbatín - 34.Pastorcillo - 35.Amorcillo - 36.Casita - 37. Portezuelo - 38.Tiernecito - 39.Calladitos - 40.Hierbecita - 41.Bodegueta.

SUFIJOS DESPECTIVOS

Como en portugués, muchas formas aumentativas y diminutivas pueden también expresar un sentido despectivo. Existen, además, terminaciones especiales para designar desprecio, como: aco, ajo, ualla, astro, ejo, eja, ete, orrio, uca, ucho, arraco, etc.

Ejemplos: [illegible]najo, gentualla, poetastro, calleja, casuca, viliorrio, papelucho, bicharraco, libraco.

LECCIÓN 12a.

CAPERUCITA

Caperucita, la más pequeña
de mis amigas, ¿en dónde está?
– Al viejo bosque se fue por leña,
por leña seca para amasar.

– Caperucita, di, ¿no ha venido?
¿Cómo tan tarde no regresó?
– Tras ella todos al bosque han ido,
pero ninguno se la encontró.

– Decidme, niños, ¿qué es lo que pasa?
¿Qué mala nueva llegó a la casa?
¿Por qué esos llantos? ¿Por qué esos gritos?

¿Caperucita no regresó?
– Sólo trajeron sus zapatitos...
¡Dicen que un lobo se la comió!

FRANCISCO VILLAESPESA
(España)

ADIVINANZAS

16. *Dos hermanos son,*
el uno va a misa, el otro no.

17. *¿Qué es lo primero que hace el perro cuando sale el sol?*

SUFIJOS AUMENTATIVOS, DIMINUTIVOS y DESPECTIVOS

SUFIJOS AUMENTATIVOS

Los más comunes: ÓN, AZO, OTE – *para los masculinos*
ONA, AZA, OTA – *para los femeninos*

hombre – hombr-ón, hombr-azo, hombr-ote

mujer – mujer-ona, mujer-aza, mujer-ota

Los menos frecuentes: *ach-ón, anch-ón, arr-ón, er-ón, urr-ón, et-ón, ej-ón, alic-ón, etc.*

De Altamira a Picasso —dos extremos que en cierto sentido se tocan—, el arte español es una de las aventuras de más relieve y calado en la historia espiritual de la humanidad.

Grecia y Roma influyeron en el arte hispano, y aún hay vestigios de su colonización en nuestro suelo.

En el arte español, sin duda no libre de influencias francesas, italianas, flamencas, alemanas, tiene, sin embargo, un sello nacional con épocas de esplendor gótico, isabelino, plateresco, barroco, churrigueresco. Realismo, fuerza expresiva, fervor, apasionamiento, son constantes del caliente y sincero arte español.

El arte musulmán del Califato de Córdoba influye en la España cristiana originando el estilo mudéjar. Menos en el Norte, que, libre de la proximidad musulmana, levanta bellos edificios románicos.

Se construyen catedrales góticas; Berruguete, Hernández, Montañés, entre los siglos XVI y XVII, han tallado la más prodigiosa imaginería cristiana. En Toledo, el Greco ha pintado una obra gigante, enfebrecida y genial. El realismo español ha alcanzado su cénit con Ribera, Zurbarán, Murillo y el maestro de los maestros, Velázquez.

En el XVIII, Goya revoluciona la pintura española y universal. Con él puede decirse, si hacemos abstracción de la prehistoria, que nace el Arte Moderno.

Fortuny, Sorolla, Zuloaga y Solana continúan la gloriosa tradición pictórica española. Picasso recoge la antorcha, aún bravamente encendida, y Juan Gris, Miró y Dalí alcanzan también contemporáneamente, nombradía universal. Junto a estos hitos es justo consignar el arquitecto Gaudí.

Ahora mismo, las últimas corrientes pictóricas están brillantísimamente representadas en España por un grupo de abstractos conocidos en todo el mundo.

España, gran potencia pictórica, posee la más fabulosa muestra de la pintura universal en la primera pinacoteca del mundo: el Museo del Prado, en Madrid.

5a.) Se usa la forma Vos en lugar de Vosotros para hablar con D. ., con la Virgen o con los santos.
Vos, Señor, sois grande. En Vos, Madre mía dulcísima, he puesto toda mi confianza.

6a.) Los pronombres acusativos: LO, LA, LOS, LAS se posponen a las formas del dativo: ME, TE, NOS y OS sin contraerse como en portugués. Así decimos en español: me lo, me la, me los, me las, te lo, te la, etc en portugués: mo, ma, mos, mas, to, ta, etc.
Obsérvese que se usa el pronombre SE en lugar de LE: se lo (lho), se la (lha), se los (lhos) y se las (lhas).
Me lo preguntaron. Te la enviaron: Nos lo recomendaste. Se lo digo. Se la envió.
Después de los verbos vienen unidos.
Dígamelo, tráigamela.

7a.) Se usan complementos pleonásticos, como en portugués, para dar más vigor a la expresión, y a menudo mayor claridad.
¿Qué le parece a usted mi casa? A mí me parece muy buena.

8a.) Las formas átonas, en general, se usan proclíticamente.
Me pidieron. Te lo dije. Los escondió.
Pero con el imperativo afirmativo, gerundio e infinitivo, los pronombres átonos son siempre enclíticos.
Agáchate. Levantándose, él comenzó a llamarme.

Eterno resplandor de eterna lumbre,
un enigma es sin tí la humana vida;
pues la flaca razón ensombrecida
por la primera culpa y pesadumbre,
no puede vislumbrar la excelsa cumbre
do habita la Verdad, de luz vestida,
la Belleza esencial, esclarecida,
y el sumo Bien, perpetua dulcedumbre.
Sin tí no encuentra el corazón consuelo,
y sólo tú sus tempestades calmas,
cual iris que serena el alto cielo.
No hay estrella sin tí para el camino,
que, entre congojas mil, lleva a las almas
a la fruición del celestial destino.

GABRIEL ESPINO

Salamanca, 1972.

1. AUMENTATIVOS

Son cuatro las terminaciones que añadimos a los sustantivos, adjetivos y a algunos gerundios y adverbios para la formación del aumentativo:

— ON: hombre — hombrón
— AZO: gata — gataza
— ACHO: pico — picacho
— OTE: animal — animalote

OBSERVACIÓN: Muchas palabras terminadas en — ON no son aumentativos: corazón, ratón, melón.

2. DIMINUTIVOS

Hay muchos sufijos para la formación del diminutivo en español.

I. *ECECITO, ECECILLO, ECECICO, ECEZUELO*

Los monosílabos acabados en vocal:
pie — piececito, piecezuelo

II. *ECITO, ECILLO, ECICO, EZUELO, ACHUELO, ICHUELO*

1º) Los monosílabos acabados en consonante (incluso la Y):
flor — florecita
voz — vozecita

2º) Los bisílabos cuya primera sílaba tiene uno de los diptongos — EI, IE, UE:
reina — reinecita
hierro — hierrecillo
hueso — huesecico

3º) Los bisílabos cuya última sílaba tiene uno de los diptongos — IA, IO, UA:
bestia — bestiecita
genio — geniecillo
lengua — lenguecica

Se exceptúan las palabras — rubia, pascua y agua:
rubia — rubita
pascua — pascuita
agua — aguita

4º) Muchas palabras de dos sílabas terminadas en IO:
frío — friecito, friecillo

5º) Todas las palabras bisilábicas terminadas en E:

pobre — pobrecillo, pobrecito
nave — navecilla, navecita

6º) Las palabras prado, llano y mano tienen los diminutivos siguientes:

prado — pradecillo, pradito y pradillo
llano — llanecillo, llanito
mano — manecilla, manezuela y manita

III. *CITO, CILLO, CICO, ZUELO*

1º) Las palabras agudas de dos o más sílabas terminadas en N o R:

galán — galancillo
mujer — mujercita

2º) Las palabras graves acabadas en N:

Carmen — Carmencita
imagen — imagencilla

IV *ITO, ILLO, ICO, UELO*

Las demás palabras sin forma especificada hasta aquí:

jaula — jaulilla
pájaro — pajarito

V. *DIMINUTIVOS FAMILIARES*

Se usan contracciones especiales en algunos nombres propios:

Francisco — Francisquito, Frasquito, Paco, Paquito, Pancho, Curro y Quico.
José — Pepe, Pepito, Joselito.
Dolores — Dolorcitas, Lola, Lolita
Concepción — Concha, Conchita
Gertrudis — Tula
Carmen — Carmencita, Carmencilla, Carmelita
Pilar — Pilarcita, Pilarcilla, Pilarica

OBSERVACIÓN: Hay en español aumentativos de aumentativos, aumentativos de diminutivos, diminutivos de aunjentativos y diminutivos de diminutivos:

picarón — picaronazo
roseta — rosetón
salón — saloncillo
chiquito — chiquitito

3. DESPECTIVOS

Para dar idea de desprecio, repugnancia, aversión, asco e menosprecio, empleamos las terminaciones siguientes:

ACO: libro — libraco
ASTRO: cama — camastro
ORRO: venta — ventorro
UZA: gente — gentuza
UCHO: caldo — calducho
y otras más.

OBSERVACIÓN: Los afectivos españoles tienen la misma forma de los diminutivos:
madre — madrecita, madrecilla
abuela — abuelita

4. LECTURAS

He visto ayer por una ventana un tiesto lleno de lilas y de rosas pálidas, sobre un trípode. Por fondo tenía uno de esos cortinajes amarillos y opulentos, que hacen pensar en los mantos de los príncipes orientales. Las lilas recién cortadas resaltaban con su lindo color apacible, junto a los pétalos esponjados de las rosas de té.

Junto al tiesto, en una copa de la ornada con ibis de oro, incrustados, incitaban a la gula manzanas frescas, medio coloradas, con la pelusilla de la fruta nueva y la sabrosa carne hinchada que toca el deseo; pero doradas y apetitosas, que daban indicios de ser todas jugo y como esperando el cuchillo de plata que debía rebanar la pulpa almibarada; y un ramillete de uvas negras, hasta con el polvillo ceniciento de los racimos acabados de arrancar de la viña.

Acerquéme, vilo de cerca todo. Las lilas y las rosas eran de cera; las manzanas y las peras de mármol pintado, y las uvas, de cristal.

RUBÉN DARÍO

Félix Rubén García Darío (Nicaragua, 1867 — Managua, 1916). Introductor del Modernismo en España.

Obras Principales: AZUL, PROSAS PROFANAS, POEMAS EN PROSA, CANTO A LA ARGENTINA.